

kleio

Recensienummer

april 1985 26e jaargang nr. 3

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



Een been wordt geamputeerd. Houwsnede van omstreeks 1550.



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*, Androsdreef 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*, Schuittendiep 39A, 9711 RB Groningen. Tel. 050-12 85 42.
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.
Mevr. D.H. Verhagen, *Didactiekcommissie*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden. Tel. 071-12 26 97.
K.G. van Manen, *Onderwijsadviescommissie*, Beukenlaan 34, 3927 AK Renswoude. Tel. 08387-16 61.
De lijst van commissies, besturen en afdelingen vind 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-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, Malden.
E.M. Janssen Perio, Rotterdam.
E. Jonker, Utrecht.
A.C.M. Peek, Werkhoven.
Mevr. J. Rijken, Amsterdam.
Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein.
C.W. Torremans, Alphen aan den Rijn.

Secretariaat F.R. Kat, Jeudestraat 4, 4011 GL Zoelen. Tel. 03448-16 86.

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,-. Losse nummers kosten f 7,50. Leerlingenmateriaal kost voor 1 ex. f 5,50; 2 t/m 10 ex. f 4,50 en meer dan 10 ex. f 3,50 per katern, alles inclusief verzendkosten.

Het verschuldigde bedrag dient tevoren overgemaakt te worden op giro 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag. Daarbij noemt u het gewenste nummer, het aantal exemplaren en het volledige afleveringsadres (bij meer dan 10 ex. geen postbusnummer). De overmaking geldt als bestelling.

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.

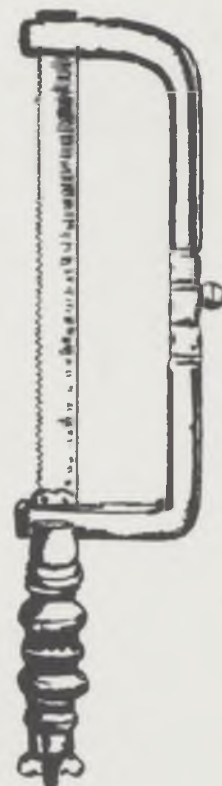
Inhoud

Recensienummer

- 4 A+G+ aardrijkskunde- en geschiedenis methode voor het Lbo
F. Elkerbout en M. Daems
- 10 Merlijn
J.J. de Valk
- 16 Kijk op de Tijd voor Lbo
E. Keurentjes, A. Kraak
- 19 Route en Pluriform
H. Hazelhoff
- 27 Vragen aan de geschiedenis
C.J. van Horzen, J. Jacobs
- 38 Achteraf Bekeken
I.F.M.R. van 't Hek
- 42 Ideetje misschien...?
- 44 KLEIO-KRANT

kleio

nummer 3/85
pagina's 2 en 3



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

Bij dit aprilnummer

Onlangs is de Nederlandse vertaling verschenen van een boek van Marc Ferro, *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld*. Een titel die aangeeft dat geschiedenis voor onze leerlingen een verhaal is, of beter een verzameling verhalen, verhaaltjes en fragmenten, die van alle kanten en op alle mogelijke manieren tot hen komt. Een leerling is geen ongeschreven blad, maar zijn of haar hoofd zit vol beelden over het verleden. Geschiedenisonderwijs zou die beelden moeten corrigeren, inkleuren, uitbreiden, ordenen. Leraar en leerstof spelen daarin een cruciale rol. En leerstof is voor een belangrijk deel 'het boek'.

Weinig docenten werken helemaal zonder boek. Het leerboek is nog steeds hét hulpmiddel van de docent, dé bron van kennis voor de leerling. Het boek organiseert vaak de inhoud en de voortgang van de lessen. Huiswerk wordt uit het boek gemaakt en geleerd. De inhoud van het boek is hoofdmoot bij de toets. Kortom, 'het boek' is een van de hoofdpijlers waarop het geschiedenisonderwijs rust.

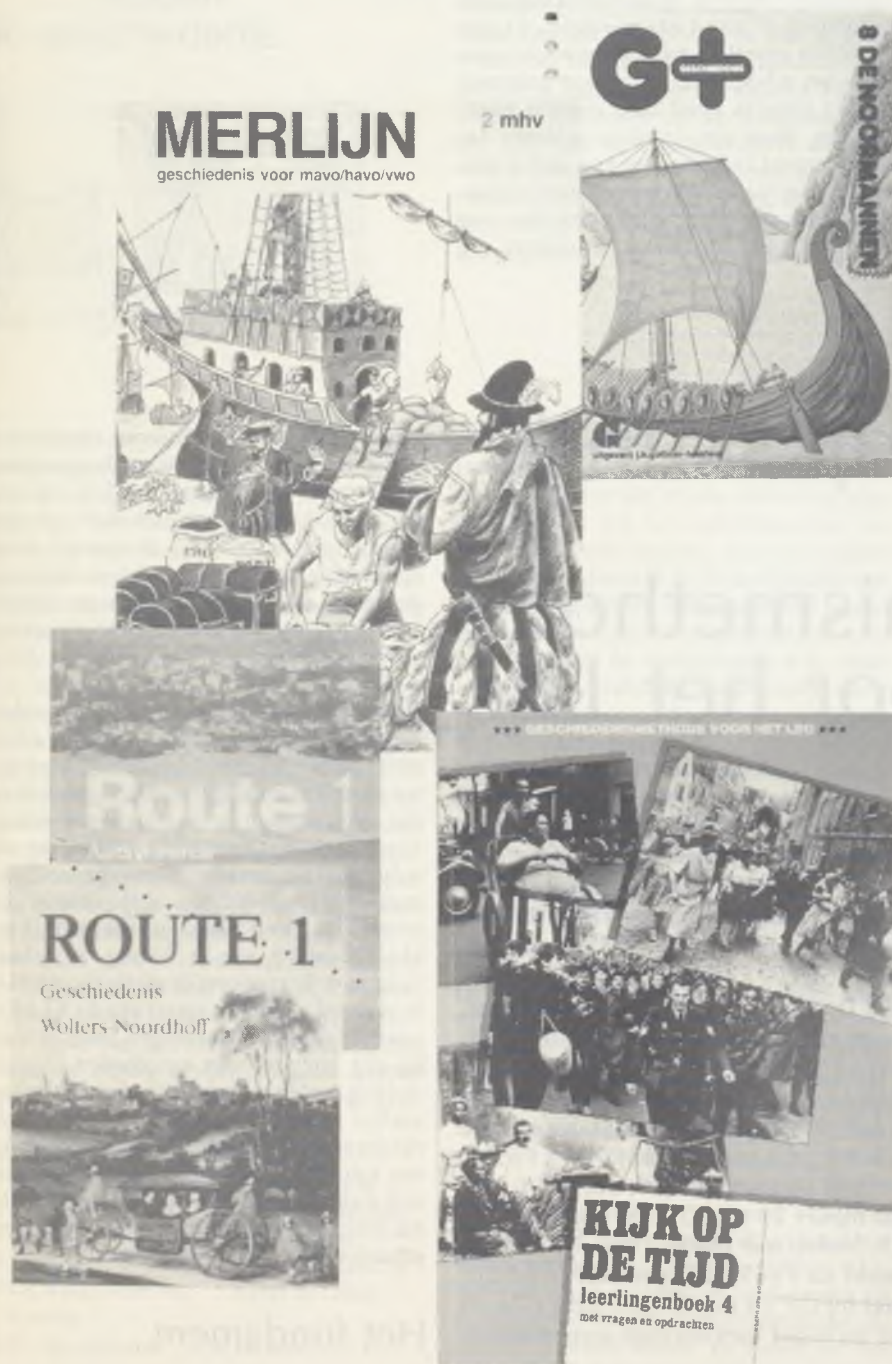
De stelling valt te wagen dat de arbeidsvreugde van een leraar voor een groot deel afhangt van het geschiedenisboek. Want stel je eens voor, en velen van U hoeven zich dat niet voor te stellen, dat je altijd bij de lesvoorbereiding moet kiezen tussen 'geen boek' of 'dat rotboek'.

Het voorjaar is traditioneel de tijd dat leraren, individueel of sectiegewijs, zich buigen over de vraag of er voor het nieuwe schooljaar ook nieuwe boeken moeten worden aangeschaft. En zeker waar op scholen boekenfondsen functioneren is zo'n besluit van groot belang. Je zit toch al gauw 4 jaar aan een boek vast. En bij geleidelijke invoering nog veel langer. Een uitgave als *Schoolboekanalyse* uit de serie Historisch-didactische cahiers wordt hopelijk veel gebruikt bij de besluitvorming. Als U consequent uitvoert wat hierin wordt aanbevolen, U werkt bijvoorbeeld met Fontaine's *Instrumentarium* of met Kaarsemaker's *Beknopt Instrumentarium*, dan gaan er heel wat uren zitten in de beoordeling en vergelijking van methodes.

De Kleio-redactie heeft een aantal maanden geleden besloten de achterstand in het recenseren van methodes in één koene stap in te lopen. De organisatorische problemen – het vinden van recensenten en het tijdig binnen krijgen van de stukken – waren zó groot dat uiteindelijk een maand vertraging is opgelopen. Iedere docent kan in dit recensienummer iets van zijn gading vinden, de besproken methoden bestrijken het hele onderwijsveld, van Lbo tot Vwo.

Het aardige is dat nu duidelijk wordt op hoeveel verschillende manieren een boek beoordeeld kan worden. Een goede recensie is behalve informatief ook een hoogst persoonlijke mening. Vandaar dat we de auteurs hebben uitgenodigd – zo mogelijk – direct te reageren op de recensies. Dit is niet overal mogelijk gebleken, maar misschien houdt u nog wat tegoed voor komende nummers.

De toon van de recensies is overwegend kritisch. Is het dan zo slecht gesteld met de kwaliteit van het nieuwe geschiedenisboek? Zeker is dat er de afgelopen jaren op dit gebied heel wat veranderd is. Er worden integere pogingen ondernomen om het geschiedenisonderwijs te vernieuwen en te verbeteren over de band van het schoolboek. Het betreurenswaardige imago van ons vak (feitjes en politieke jaartallen) is als we die nieuwe boeken bekijken, volkomen





achterhaald.

En toch nog zoveel aanmerkingen...? Het schoolboeken-schrijven is in de afgelopen jaren steeds meer het werk van hele teams, collectieven à la de AGN (in het klein) geworden, die zich bij hun werk op een steeds verder uiteenliggende reeks bakens proberen te oriënteren en datzelfde geldt ook voor de kritiek. Trefwoorden als leerpsychologie, disciplinaire oriëntatie, pedagogische waarden, identiteitsvorming, bestaansverheldering gaan dan als zoete koek over tafel. Hoewel... zoete koek?

Het zou wel eens kunnen dat er zich een zekere asymmetrie gaat voordoen bij het ontwikkelen van nieuwe leergangen. En, als tegenhanger hiervan, bij de kritiek een soort 'revolution of rising expectations'. Er zijn inmiddels zoveel en zo hoge verwachtingen t.a.v. het schoolboek in omloop gekomen dat het eigenlijk nooit meer gewoon 'goed' kan zijn. Waar zijn de tijden gebleven dat een recensent zich tevreden kon stellen met de constatering dat het nieuwe boek wetenschappelijk naar de laatste inzichten was bijgewerkt en dat auteur en uitgever een



A+ G+ aardrijkskunde- en geschiedenismethode voor het Lbo

F. Elkerbout en M. Daems

De methode A+G+ bestaat uit vele losse deeltjes, zowel gecombineerd als afzonderlijk te gebruiken, samengesteld door J. Beetsma e.a., Gottmer Educatief, Bloemendaal.

G+ 1 t/m G+ 6, De Prehistorie, Het Oude Egypte, Griekenland, De Romeinen, Karel de Grote, De stad, prijs f 3,25 per deeltje.

Handleiding voor de leraar bij G+ 1 t/m G+ 6, prijs f 46,50.

G+ 7 t/m G+ 12, Veranderingen, De Noormannen, De Renaissance, Ontdekkingsreizen, Kerkhervormingen, De geboorte van ons land, prijs f 3,50 per deeltje (deel 7 f 2,75).

Handleiding voor de leraar bij G+ 7 t/m G+ 12, prijs f 46,50.

G+ 13 t/m G+ 18, Nederland 1650-1800, Europa 1800-1900, De sociale kwestie, Rusland, Verenigde Staten, China, prijs van deel 13/14/15 f 4,75, deel 16 en 17 f 5,50, deel 18 f 5,-.

Handleiding voor de leraar bij G+ 13 t/m G+ 18, prijs f 46,50.

G+ 19 t/m G+ 22, Europa 1918-1945, Nederland 1848-1940, Nederland na 1940, De wereld na 1945, prijs per deeltje f 5,50.

Handleiding voor de leraar bij G+ 19 t/m G+ 22, prijs f 26,-.

De prijs van de handleidingen is inclusief toekomstige aanvullingen.

De auteurs van deze recensie zijn leraar geschiedenis aan de Scholengemeenschap Hertog Jan in Den Bosch.

A+ G+ is een in losse katernen aangeboden gecombineerde aardrijkskunde-geschiedenismethode, die aansluit bij het tot nog toe gebruikelijke aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs. De illustratief mooi uitgevoerde leerlingenboekjes worden ondersteund door een zeer uitvoerige docentenhandleiding met tips en aanwijzingen op allerlei gebied.

Deze bespreking beperkt zich tot een algemene doorlichting van de methode. Allereerst komen de inhoudelijke uitgangspunten en de doelstellingen aan bod, zoals deze zijn neergelegd in de docentenhandleiding. Vervolgens toetsen we de lesstof aan de volgende meetpunten: leerstofkeuze, leerstofordening, leerstijlen, differentiatie en groepswerk. Een eindconclusie beoogt de Lbo-docent op weg te helpen een totaalzicht te verkrijgen over de methode (A+)G+. In verband met het karakter van dit KLEIO-nummer zijn de onderwerpen zoals ze over de vier jaren worden aangeboden niet als zodanig nader geanalyseerd. Een algemene analyse van deze 'gecombineerde' aardrijkskunde- en geschiedenismethode lijkt ons van dienst te kunnen zijn bij een relatief snelle onderlinge vergelijking van de in dit nummer beschreven Lbo-leerboeken geschiedenis.

Het fundament

Inhoudelijke uitgangspunten en doelstellingen



gelukwens verdienen wegens de fraaie vierkleurendruk?

Zal door dit alles ook in ons vak zich een 'no nonsense', 'back to basics' ideologie breed gaan maken? Een terug naar het jaartal en het 'verantwoorde overzicht'? Wij hopen van niet, het zou ook een miskenning betekenen van het werk dat door velen, ook door de auteurs van de hier besproken boeken, gedaan is en waarschijnlijk ook het verlies van vele nieuwe elementen die door hen werden en worden aangedragen.

Aan de andere kant: het is misschien wel zo dat bij alle specialisering en professionalisering in het genre 'het geschiedenis-schoolboek' de leraar en het concrete gebruik van een methode in de klas te sterk buiten het brandpunt van de aandacht zijn komen te liggen. Hopelijk kunnen wij een volgende keer naast het koor van recensenten ook een rij van gebruikers aan het woord laten. Daar ligt tenslotte het echte zwaartepunt: de schrijver wikt, de criticus beoordeelt, maar de leraar beschikt. Als het goed is volgens zijn eigen maatstaven!

De laatste keus blijft aan hem, en, eigenlijk ook via een omweg, aan zijn leerlingen. Die moeten er tenslotte iets mee kunnen leren dat de moeite waard blijkt.

Tot slot nog iets over de in dit nummer gebundelde reeks besprekingen: ieder geschiedenis-schoolboek is een compromis tussen de idealen van de samenstellers enerzijds en hun inschatting van de weerbarstige werkelijkheid van de eisen van de klassenpraktijk, de eisen van de uitgever en het talent van de auteurs anderzijds. De redactie vroeg de recensenten uitdrukkelijk om duidelijke, geprononceerde meningen en ook om een polemische toon niet te schuwen. Niet om grote ruzies te forceren, maar om de lezers van dienst te zijn met onverhulde informatie en levendige artikelen.

Of deze opzet geslaagd is, is aan U om te beoordelen.

Guus Peek, Kees Bogaerts



De docent die op zoek gaat naar een 'vakkenintegratieve' methode voor aardrijkskunde en geschiedenis komt met A+G+ bedrogen uit. Ofschoon de titel de suggestie wekt niet meer te bieden dan lesstof waarmee men *eventueel* ook samen kan werken met andere vakken, beweren de auteurs in de docentenhandleiding wel degelijk gestreefd te hebben naar 'afstemming' van vakken gezien een aantal gemeenschappelijke uitgangspunten, zowel voor de leerinhoud van aardrijkskunde en geschiedenis als voor de didactische uitgangspunten. De handleiding geeft aan dat er heel bewust getracht is verbanden te leggen met andere leergebieden, waarbij Nederlands, biologie, handvaardigheid, huishoudkunde en rekenen worden genoemd, en uiteraard tussen aardrijkskunde en geschiedenis.

Hoe pakt deze vakkenintegratieve aanpak nu uit? Allereerst valt op dat de katernen, in losse onderwerpen aangeboden, per leerjaar onderling nauwelijks inhoudelijk met elkaar te maken hebben, hetgeen te illustreren valt met bijvoorbeeld het eerste jaar:

aardrijkskunde	geschiedenis
1 De ideale plaats	1 De prehistorie
2 Jouw plaats	2 Het oude Egypte
3 De stad	3 Griekenland
4 Jouw wereld	4 De Romeinen
5 De watertoren van Europa	5 Karel de Grote
6 Er zijn grenzen	6 De stad

Hoe verhouden deze onderwerpen zich tot elkaar voor wat betreft de geografische en

historische kant?

Het lijkt erop alsof het nadrukkelijk de bedoeling is dat er wel in een onderwerp afgestemd wordt (bij het onderwerp stad: samenwerking met tehatex). Dit moet blijken uit de per onderwerp in de handleiding aangegeven opdrachten die gelegenheid bieden tot integratie (per vak uitgesplitst). Maar er bestaat tussen de onderwerpen w.b. historische en geografische componenten hoogstens afstemming, die voornamelijk op intuïtie is gebaseerd.

Opmerkelijk, want men beschouwt 'het de leerlingen inzicht laten krijgen in hun eigen situatie' per onderwerp als hoofduitgangspunt. Daarbij zouden geografische aspecten en historische componenten in resp. de A+ en G+-deeltjes accent moeten krijgen.

In werkelijkheid is hier sprake van twee volstrekt gescheiden katernenreeksen, één voor aardrijkskunde en één voor geschiedenis. Alleen opbouw, didactische aanpak en auteursteam zijn één. De docent werkt hier met een geschiedenis-methode die de *mogelijkheid* biedt om met name bij de extra-opdrachten samen te werken met een aantal andere vakken om louter pragmatische redenen: met tehatex als er bouw-materiaal nodig is, met Nederlands als er tekst ingevuld moet worden, in studielessen als er gepuzzeld wordt. Van inhoudelijke afstemming zowel binnen als buiten het onderwerp is derhalve nauwelijks sprake.

Opvallend daarbij is verder het gemak waarmee de auteurs samenwerking ver-

Opdracht 14 Bekijk de plaat van de burch uit de tijd van Karel de Grote goed.

Je kunt deze burcht met een paar leerlingen samen best namaken.

Gebruik een stevige ondergrond, bijvoorbeeld hardboard.

Duur materiaal heb je niet nodig. Je kunt heel goed werken met wat ze bij handenarbeid 'waardeloos materiaal' noemen.

Succes ermee!



wachten met tehatex bij allerlei opdrachten. Zoals het bouwen van een middeleeuws kasteel volgens eigen ontwerp, eigen materiaal en eigen inzichten.

Op de terechte wens om de leerlingen zelf actief bezig te laten zijn met de lesstof zal later nog worden ingegaan (Leerstijlen).

Katernonderwerpen G+ klas 1 t/m 4

klas 1

- 1 Prehistorie
- 2 Egypte
- 3 Griekenland
- 4 Rome
- 5 Karel de Grote
- 6 Middeleeuwse stad

klas 2

- 7 Veranderingen
- 8 De Noormannen
- 9 De Renaissance
- 10 Ontdekkingsreizen
- 11 Kerkhervormingen
- 12 De geboorte van ons land

klas 3

- 13 Nederland 1650–1800
- 14 Europa 1800–1900
- 15 De Sociale Kwestie
- 16 Rusland
- 17 De Verenigde Staten
- 18 China

klas 4

- 19 Europa 1918–1945
- 20 Nederland 1800–1940
- 21 Nederland na 1940
- 22 Europa en de wereld na 1945

De leerstof

Leerstofkeuze en leerstofordening

Onze Lbo-leerlingen krijgen het traditionele chronologische overzicht aangeboden. Teneinde leerlingen 'inzicht te geven in de huidige samenleving' moet bij hen 'historisch besef ontwikkeld worden'. Daar toe is er lesstofaanbod naar *eigen keuze* gemaakt door de auteurs. Helaas missen we daarbij een verantwoording die verder gaat dan 'aansluiten bij de huidige tendens om aandacht te besteden aan de sociaal-economische en maatschappelijke aspecten van het verleden'.

De docent krijgt heel veel vrijheid om zijn eigen keuzes te maken. Bestaat die vrijheid uit het weg mogen laten van bepaalde (moeilijk liggende) onderwerpen? Het heeft er alle schijn van dat hier sprake is van het vrijheid bieden aan Lbo-docenten omdat de schrijvers zelf niet aan willen geven wat zij precies beogen met de diverse katernen/lesstofeenheden.

Dat de docent zelf maar zijn doelen moet stellen, blijkt wel uit een uitvoerige beschrijving van het hoe en waarom van het nauwkeurig stellen van doelen in de handleiding. Een lovenswaardig streven en reële noodzaak voor elke geschiedenisdocent die zijn vak serieus neemt, maar bij het zelf gaan samenstellen van doelen mag hij of zij niet buiten de paden van de katernen komen: deze bieden niet meer dan capita selecta van het bekende chronologische overzicht.

Waarom gebruikt de (A+)G+-docent dan nog een methode? Is het dan niet beter om ruiterlijk te erkennen dat een school *sommige* katernen *kan* gebruiken bij het samenstellen van een eigen (bedacht en/of geschreven) leerplan voor het vak geschiedenis dan wel voor het leergebied mens en maatschappij?

Laten we bij wijze van illustratie de diverse onderwerpen van klas 1 eens nader bekijken.

De zes hoofdonderwerpen voor het eerste brugjaar weerspiegelen een encyclopedisch kennisideaal dat klaarblijkelijk met name tot doel heeft leerlingen te confronteren met de 'belangrijkste bronnen van onze huidige samenleving'. De actualiteit vervult bij elk hoofdonderwerp de functie van didactisch beginpunt: het bekende beginnen bij de beleavingswereld van de leerling. Het 20e-eeuwse referentiekader van de leerling wordt gebruikt om de herkenbaarheid van de mens in het verleden te vergroten. Daarbij is getracht 'zo veel mogelijk voor de leerling concrete aspecten van de samenleving aan de orde te stellen'. Een levend verleden zou zo ontsloten moeten worden. Het heeft er alle schijn van dat de jongen of het meisje op het leao, lmo, lino, de lagere agrarische school of het lager nautisch onderwijs het verleden moet bestuderen *als zodanig*. Daarbij beseffen de

auteurs wel degelijk dat er sprake is van een motivatieprobleem, maar dat kan deels 'opgelost' (red.) worden door te beginnen met de actualiteit en door een 'speelse benaderingswijze'. (zie Handleiding voor de leraar G+, 1-6, p. 7). Gezegd moet worden dat er vaak op een speelse manier recht wordt gedaan aan de manier waarop leerlingen zich kunnen identificeren met personen uit het verleden of de manier waarop de leerkracht kan kiezen uit verschillende werkvormen. Echter, wanneer we de onderwerpen naast elkaar zetten, bijvoorbeeld voor het eerste brugjaar, dan mag hier slechts sprake zijn van het inleiden in de geschiedenis door middel van de traditionele onderwerpen.

Het voert te ver om op deze plaats in te gaan op het hoe en waarom van een andere leerstofkeuze. Eén kant van de zaak lijkt hier wel op zijn plaats: op nogal wat typen Lbo is het vak geschiedenis grotendeels of helemaal beperkt tot de eerste twee klassen. Getuigt het dan niet van realiteitsbesef als wij als Lbo-geschiedenisleerkrachten ons realiseren dat een leerstofordening als deze (zeker voor de eerste twee leerjaren) niet de meest ideale is om jonge mensen een 20e-eeuwse maatschappijbewuste houding aan te leren? Zo er al van evenwicht sprake is in het Lbo-geschiedenisonderwijs tussen kind, maatschappij en wetenschap mag hier toch ernstig getwijfeld worden aan een evenwichtige opbouw. Met vier jaar geschiedenisonderwijs is het voorstelbaar dat scholen en docenten het geijkte overzicht willen aanbieden, maar wat te doen met zo weinig uren in twee jaar? Is het juist voor deze leerlingen niet nog belangrijker om snel verouderende kennis ondergeschikt te maken aan het leren vinden, opnemen en verwerken van op de actualiteit geënte kennis?

Leerstijlen

Heel terecht merken de samenstellers in hun verantwoording op, dat leerlingen niet allen op dezelfde manier leren. Ieder heeft een eigen, *persoonlijke leerstijl*. Het ene kind leert bijvoorbeeld gemakkelijker door het lezen van *teksten*, anderen worden meer aangesproken door *illustraties*, weer anderen krijgen meer inzicht door het *creatief verwerken* van de leerstof door middel van doe-opdrachten.

De samenstellers menen in te moeten spelen op de verschillende leerstijlen bij Lbo/Mavo-leerlingen. Een prijszenswaardig uitgangspunt. Men heeft dit getracht te verwezenlijken door '*sterk te variëren in werkvormen*'. Toch ligt in de methode sterk de nadruk op het werken met teksten, volgens het vraag-antwoord spel. De over het algemeen zeer mooie en goede illustraties dienen vrijwel uitsluitend ter opklaring van het geheel. Zelden wordt in een opdracht

DE NOORMANNEN



11 Deze vikinghelm werd in Zweden gevonden. Hij is gemaakt van ijzer en brons.

Tekst B In 908 werd in Friesland de volgende wet afgekondigd:

'Indien iemand door de Noormannen gevangen wordt genomen om als slaaf op hun schepen te roeien, dan blijft hij toch al zijn rechten als Vrije Fries behouden. Ook al komt hij pas na twintig jaar levend terug, dan nog moet iedereen, die indertijd iets van zijn bezit heeft geërfd, gekocht of genomen, dit direct aan hem terug geven. Indien iemand door de Noormannen tot

hun slaaf is gemaakt, dan hoeft hij niet te boeten voor de misdaden die hij begaan heeft in opdracht van zijn meesters. Moord, diefstal en plundering worden hem vergeven, omdat hij deze wandaden bedreef als slaaf van de Noormannen en niet als Vrije Fries. Indien iemand vrijwillig dienst neemt bij de Noormannen, dan hoeft hij niet te boeten voor de moord, doodslag, diefstal en beroving, welke hij in dienst van de heidenen heeft bedreven, indien hij tijdens het proces de rechters erop wijst, dat hij door de heidenen is misleid?

Opdracht 13 Vorm groepjes van twee leerlingen. Lees met elkaar nog eens tekst B. Bespreek daarna de volgende vragen.

- Waarom zouden sommige mensen uit Friesland vrijwillig dienst hebben genomen bij de Vikingen?
- Waarom zouden de Noormannen vaak slaven hebben gebruikt voor het roeien van hun schepen?
- Hieronder staat een bewering. Lees die goed. Bespreek daarna of jullie het wel of niet met deze bewering eens zijn. Schrijf ook op, waarom jullie het er wel of niet mee eens zijn.

De legers van de Noormannen bestonden lang niet altijd alleen uit mensen, die uit Skandinavië kwamen. Vaak zaten er ook mannen uit andere delen van Europa bij. Vrijwillig of gedwongen streden ze mee aan de kant van de Vikingen. In wreedheid deden ze daarbij niets onder voor 'de gevreesde heren' uit het hoge noorden.

12 Trompet van de vikingen. Deze is gevonden in een moeras in Denemarken.



Wijze van differentiëren

De methode biedt een differentiatie-model aan volgens het *basisstof-extrastof*-principe. De handleiding geeft aan dat de docenten het model zoveel mogelijk naar eigen inzicht kunnen veranderen. Inderdaad. Want er is nauwelijks sprake van een model. Verder worden er vrijwel geen aanwijzingen gegeven hoe met dit 'model' te werken. In de handleiding staat voor de leerkracht aangegeven welke opdrachten als basisstof en als extrastof bedoeld zijn. Bij het bekijken van de katernen zelf echter, blijkt dat èn voor de leerling èn voor de leerkracht niet in de lesstof staat aangegeven wat extra- en wat basisstof is. Leerlingen weten dus niet waar ze aan toe zijn.

In de handleiding wordt hier en daar ook de *'aanvullende opdracht'* genoemd, naast de basis- en extrastofopdrachten. Wat nu het verschil is tussen deze extra- en aanvullende opdracht is niet duidelijk. Ook de keuze met betrekking tot wat basis- en wat extrastof is, lijkt ons nogal eens willekeurig en onduidelijk. Vaak zijn de extraopdrachten wat minder reproducerend van aard en meer inspelend op de fantasie en creativiteit van de leerling. Willen de samenstellers van de methode hiermee aangeven dat snellere leerlingen graag met doeopdrachten bezig zijn?

Vragen die al snel rijzen zijn:

- Ten dienste van welke leerling staat de extra-stof? Ogenscheinlijk zijn alleen de snellere leerlingen hiermee gebaat.
- Het ene moment kunnen sommige leerlingen in een groep snel mee en dus ook extrastof doorwerken. Het andere moment, als zij individueel moeten werken, zullen ze wellicht niet aan de extrastof toekomen. Hoe kan een leerkracht dit observeren en structureren? Was het teveel moeite om een werkoverzicht aan te bieden zodat op elk moment docent en leerling weten wat er tot dan toe gedaan is? (Een voorbeeldblad van een observatie/rapportagesysteem derhalve.)
- Is er wel sprake van extrastof? In de handleiding wordt alleen verwezen naar *opdrachten*: basis – extra – of aanvullende *opdrachten*.

De methode biedt zodoende meer vraagtekens bij het differentiëren dan dat het een model aanbiedt waarmee in de praktijk gewerkt kan worden.

verwezen naar een foto of tekening of is een opdracht rond een illustratie verweven (uitgezonderd bij kaartjes). Als er vragen verbonden zijn aan een illustratie, dan is dit niet in de vorm van een opdracht, maar zijn dit veelal terloopse vragen bij het bij-schrift, naast, onder of boven de afbeelding. Zo er al doe-opdrachten zijn, is het meestal zo dat deze in de handleiding als extra- of aanvullende opdracht staan aangegeven. Een aantal leerlingen zullen dus nooit aan dit soort opdrachten toekomen.

Hieronder zullen we trachten in een matrix de opdrachten uit een willekeurig gekozen katern te scoren op de drie hierboven genoemde leerstijlen.

KATERN: 8 De Noormannen (klas 1)

LEERSTIJL:	tekstueel	visueel	creatief
OPDRACHT-NUMMERS	1,2,4,5, 6,7,8,9, 10,11,12, 13,14,15, 17,18,19, 20,21,22, 23,24	3 16,17	12

Uit de matrix valt te lezen hoe eenzijdig er gevarieerd is naar leerstijl. De algemene indruk is dat er weliswaar gevarieerd is naar werkvormen, doch nauwelijks in die mate als de samenstellers voor ogen hebben.

PARAGRAAF	BASISSTOF-opdr.	EXTRASTOF-opdr.	AANVULLENDE opdrachten
15.1	2,3	4	1
15.2	5,7	6	
15.3	10,11,12	8,9,14	13,15
15.4	16		
15.5	17,19,20	18	21,22

leerkracht slecht leren werken op deze manier.

Conclusie

De gecombineerde methode is een gemiste kans om te komen tot een gedegen vakken-integratieve aanpak. De katernen van A+ en G+ missen m.n. een inhoudelijke samenhang. Facultatief echter, zouden de katernen binnen een door docenten zelf geschreven leerplan, een aardige aanvulling opleveren.

De leerstofkeuze- en ordening is grotendeels op traditionele leest geschoeid: Europacentrisch, chronologisch, af en toe zelfs encyclopedisch van aard. Terwijl de actualiteit wel als didactisch beginpunt genomen is, wordt ze niet gehanteerd als inhoudelijk referentiekader. In het verlengde hiervan moeten we constateren dat de auteurs nagelaten hebben om onder de lesstof een inhoudelijk normeringskader te plaatsen, behalve het criterium om meer aandacht te besteden aan sociaal-economische- en maatschappelijke aspecten van het verleden.

Wat kunnen we met deze lesstof in de klas beginnen?

Helaas kan de Lbo-geschiedenisleraar(es) die gedifferentieerd en volgens verschillende leerwegen wil werken met deze methode niet uit de voeten. Daarvoor is het basisstof-extrastofmodel, zoals hier gepresenteerd, te summier in z'n uitwerking: voor de leerling is de manier van differentiëren niet duidelijk, de differentiatie vindt z'n uitwerking uitsluitend in opdrachten en verder niet in de lesstof, een adequaat rapportagesysteem ontbreekt. Het alomvattende motivatieprobleem bij m.n. Lbo-leerlingen, zou in deze methode opgevangen worden middels sterke variatie in leerstijlen, doch in de uitwerking zien we voornamelijk het traditionele vraag- en antwoordspel terug.

We kunnen ons moeilijk aan de indruk onttrekken dat schrijvers van de methode in het bereiken van een zo breed mogelijk docenten- en leerlingenpubliek getracht hebben twee heren te dienen: Lbo-lerare(ssen) die de traditionele geschiedenisonderwerpen aan willen bieden, en de docenten die vanuit het vak geschiedenis tot afstemming willen komen met andere (sociale) vakken. Maar de docent die op zoek gaat naar een (gedeeltelijk) vakkenintegratieve methode voor aardrijkskunde en geschiedenis, komt met A+G+ bedrogen uit.

Groepswork

In de handleiding spreken de samenstellers vrij uitgebreid over de voor- en nadelen van groepswork. De opmerkingen die ten nadele van groepswork worden genoemd zijn: groepswork is te lang *mode* geweest, met groepswork bereik je geen optimum aan *kennisverwerving*, groepswork werkt pas als leerlingen en leerkracht er *ervaring* mee hebben en dit kost veel *training* en dus veel *tijd*. De voordelen die genoemd worden zijn: groepswork is een goede werkvorm voor training in *sociale vaardigheden*, groepswork bevordert de zelfwerkzaamheid, en groepswork kan, mits goed georganiseerd, de motivatie van leerlingen positief beïnvloeden. Men besluit met de opmerking: 'Als men tracht de nadelen zoveel mogelijk te elimineren en de voordelen zo veel mogelijk uit te buiten kan het groepswork een zeer waardevolle bijdrage aan ons onderwijs leveren.'

Wat vinden we hiervan terug in de methode? Aangezien de auteurs groepswork als zeer waardevol ervaren, zouden we mogen verwachten dat men dit gestructureerd aangebracht in de methode zou herkennen. Dit is niet het geval. Het groepswork komt er o.i. karig van af. De samenstellers noemen het zelf *incidenteel groepswork*. Hier en daar komen in elk katern wat opdrachten voor die in groepjes van vier of in duo's gemaakt dienen te worden. Dit incidenteel groepswork kan er dan toe leiden dat soms om de twee opdrachten hergroeperingen in het lokaal moeten plaatsvinden, tenzij men, om wanorde te voorkomen, kiest voor een permanente opstelling in groepen. In het laatste geval kan men dan natuurlijk trachten om in plaats van incidenteel groepswork meer systematisch groepswork in te voeren.

Het kan voorkomen dat in bijvoorbeeld katern 10 (Ontdekkingsreizen) slechts één van de 28 opdrachten een groepsopdracht is, terwijl in katern 14 (Europa 1800-1900) 17 van de 39 opdrachten groepsopdrachten zijn. Toch blijft hier sprake van 'incidenteel' groepswork. Elke opdracht staat weer op zich, leerlingen werken niet samen aan één eindprodukt. Het blijft een grote vraag of dit de manier is om groepswork in een methode sequentieel in te bouwen. Het gemis van een opbouw in groepswork heeft het gevaar in zich dat zowel leerling als

Reactie van de auteurs

Het doet ons als auteurs van de poot Geschiedenis van de methode A+G+ uiteraard genoeg dat Kleio een uitvoerige recensie aan dit werk wijdt.

Het is echter jammer dat het niet eerder is gebeurd, immers die eerste deeltjes van deze methode verschenen in 1978! en dat betekent dat het denkwerk gepleegd is in de jaren 1976 en 1977. En dan kan het niet anders of de recensenten constateren zaken die de auteurs nu – 9 jaar later – op een andere manier zouden realiseren.

We willen op enkele punten uit de recensie nader ingaan.

Het is nooit de bedoeling van de auteurs geweest om een vakkenintegratieve methode aan te bieden. Het volgende citaat uit de eerste druk van de lerarenhandleiding moge dit duidelijk maken: 'Om een aantal redenen hebben we gekozen voor een gescheiden presentatie van beide vakken. Wij zijn geenszins tegenstanders van vakkenintegratie maar wel zijn we van mening dat er eerst nog uitgebreid gestudeerd en geëxperimenteerd zal moeten worden voordat we in de onderwijspraktijk op grote schaal kunnen beginnen aan vakkenintegratie.' Naar ons idee kan dan ook niemand wat dit betreft bedrogen uitkomen.

De recensenten constateren terecht dat er wel in de onderwerpen is 'afgestemd' en dat was ook de bedoeling. Ook zijn we het helemaal eens met de recensenten dat de docent hier werkt met een methode die de mogelijkheid biedt tot samenwerken met andere vakken. Volmondig geven we toe dat we daar in de verdere boekjes minder aandacht aan hebben besteed dan aanvankelijk in de bedoeling lag.

Wat betreft de stofkeuze het volgende. De auteurs hebben inderdaad gekozen voor een traditionele chronologische volgorde. Het behoeft geen betoog dat zij daarvoor een aantal argumenten hadden. Natuurlijk zijn er andere mogelijkheden en het is het goed recht van de recensenten om voorkeur te hebben voor die andere mogelijkheden. De opmerking over het feit dat de schrijvers zelf niet dwingend aan de docenten willen opleggen is volkomen juist en dit past dan ook precies in de opzet van de methode.

G+ bestaat niet voor niets uit 23 losse delen. Elke school kan die katernen gebruiken die in haar leerplan passen. Wij achten dit een groot pluspunt van de methode.

De recensenten schrijven: Het heeft er alle schijn van dat de jongen of meisje op het leao, lmo, lmo, de lagere agrarische school

of het lager nautisch onderwijs het verleden moet bestuderen als zodanig. Waarom zouden zij dat niet mogen? Heeft het verleden als zodanig niet zoveel waardevols dat elke havo/vwo-leerling daar mee in kennis wordt gebracht en zou dat dan onthouden moeten worden aan Lbo-ers? Een van de doelen gehanteerd bij het samenstellen van deel I was, dat ook de leerlingen van het Lbo zouden kennis maken met het fenomeen Griekse mythologie; iets waardevols als zodanig en tevens iets waar, naar bekend, vele vwo-leerlingen van smullen, en dat smullen kunnen er meer.

Dat er andere mogelijkheden van stofkeuze zijn staat als een paal boven water. Misschien zouden we bij het samenstellen van G+ nu – na negen jaar – een andere weg kiezen, waarbij we ons wel zouden moeten hoeden voor vernieuwingen die theoretisch best verdedigbaar zijn, maar praktisch niet haalbaar. Wanneer een docent in het Lbo in 2 leerjaren zijn gehele geschiedenis-onderwijs moet samenpersen en z'n leerlingen met behulp van dit deel van onderwijs 'een 20-eeuwse maatschappij-bewuste houding aan wil leren' dan heeft hij/zij inderdaad in de deeltjes die wij gemeend hebben in deze leerjaren aan te bieden onvoldoende stof. Maar wat belet deze docent om dan een aantal deeltjes te laten schieten en te putten uit deeltjes die voor dit doel meer geëigend zijn. De recensenten willen toch niet van ons eisen dat wij een methode aanbieden gebaseerd (enkel) op de eerste twee leerjaren van het Lbo. Het is toch nog niet zover dat dat 't algemene beeld is voor het geschiedenis-onderwijs in het Lbo?

De recensenten constateren dat er gevarieerd is naar werkvormen, we zijn blij met die opmerking; het was ook de opzet en we zullen de laatste zijn om te beweren dat dat op een ideale manier gebeurd is. Een hoofddoel was: materiaal aanbieden waarmee de leerling plezierig kan werken. We hopen van harte dat we daarin geslaagd zijn en gezien verschillende reacties uit het veld hebben we hoop dat dit meer dan eens het geval is.

Wat betreft de differentiatie-problematiek geven de recensenten de suggestie om een voorbeeldblad te maken naar analogie van de matrix die aangegeven wordt in de lerarenhandleiding van katern 15. Gezien de ingewikkeldheid van de problematiek zijn we blij met deze verwijzing.

Wanneer de recensenten in hun conclusie de vraag stellen: wat kunnen we met deze lesstof in de klas beginnen, dan krijgen we

van hen alleen te horen wat zij er niet mee kunnen. Ze zullen daarvoor ongetwijfeld argumenten hebben.

De recensie doet ons hier denken aan het bespreken van een door een student gegeven les. De standaardfout die daarbij dikwijls wordt gemaakt is de vraag: Waarom heb je dat niet gedaan? Natuurlijk alles kan altijd beter.

Nog een kleine opmerking. Wanneer de recensenten – uiteraard tot onze vreugde – opmerken dat er zeer goede en mooie illustraties zijn gebruikt voegen ze daaraan toe: 'Als er vragen verbonden zijn aan een illustratie dan is dit niet in de vorm van een opdracht maar zijn dit veelal terloopse vragen.'

Maar wat is het verschil tussen een terloopse vraag en een opdracht?

Wij willen de recensenten dank zeggen voor de aandacht die ze aan ons werk hebben besteed. Ze eindigen hun recensie met exact dezelfde opmerking als waarmee ze de bespreking begonnen.

Wij willen voor commentaar verwijzen naar het begin van onze reactie. Wij willen besluiten met een variatie op de slotzin uit de door ons gegeven uitgangspunten in de lerarenhandleiding: Wij willen U niets voor-schrijven. Dit lesmateriaal wordt pas werkelijk functioneel als U het presenteert op een manier die zo goed mogelijk aansluit bij de mogelijkheden van Uw leerlingen en van Uw schoolleerplan, dat mee door U is bepaald.



Merlijn

en met *Merlijn* gerealiseerd wordt of kan worden.

J.J. de Valk

Opzet en stofkeuze

Bespreking van: *Merlijn, geschiedenis voor mavo/havo/vwo*, onder redactie van J. Aarts, D.H.E. de Boer, G.C. Groeneboer, N.L.J. Koek, M.J.H. Post, J.H.M. van Tienen (hoofdredacteur). Auteurs: J. Brauns, D.J. van Hennik, P. van Horssen, J. de Jong, M.J.H. Post, D. Rietveld, P.L. Vlietstra.

Uitgeverij SMD, Leiden.

De serie bestaat op het ogenblik uit:

Deel 1 MHV (1982), f 22,95.

Werkboek bij deel 1, f 6,95.

Docentenhandleiding bij deel 1, f 34,50.

Deel 2 MHV (1983), f 24,75.

Werkboek bij deel 2, f 9,90.

In gevorderd stadium zijn de docentenhandleiding bij deel 2 en deel 3 M.

De recensent is leraar geschiedenis aan het Willem de Zwijgercollege in Bussum en medewerker geschiedenisdidactiek aan het PDI van de RU Utrecht.

Wat allereerst opvalt is de naam van de methode. Temidden van alle gangen door... vragen aan... gezichten op..., is de titel *Merlijn* op zijn minst verrassend. In de inleiding van het leerlingenboek wordt verklaard dat Merlijn, opvoeder en leermeester van de legendarische koning Arthur, een wijs man was, die het verleden kende als geen ander, maar ook weet had van de toekomst. 'Hij was als het ware een tovenaars met de tijd.'

Leerlingen echter, die op grond hiervan een vage hoop zouden koesteren dat de historische kennis en vaardigheden hun als bij toverslag zouden aanwaaien, komen bedrogen uit. In de docentenhandleiding geven de auteurs duidelijk aan dat hun doelstelling slechts na een lange leerweg is te bereiken.

Doelstelling

Deze doelstelling – een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van een zeker historisch besef – steunt zeker op nieuwere historisch-didactische inzichten, zoals nog bevestigd wordt door de volgende nadere omschrijving:

'Historisch besef is een in de persoon verankerde levenshouding, van waaruit het eigen actuele bestaan gerelateerd wordt aan verleden en toekomst. Historisch besef is het kennen, begrijpen en waarderen van het heden, enerzijds als resultaat van een lange ontwikkelingsgang en anderzijds als schakel naar een verdere ontwikkeling. Het is echter ook het kunnen verklaren en waarderen van structuren en processen waarlangs die ontwikkeling zich heeft voltrokken.'

Met zo'n zin kun je goed voor de dag komen, maar onderzocht dient nu te worden of en in welke mate deze doelstelling in

Alvoren daarover een oordeel uit te spreken, wordt eerst meer informatie over opzet, stofkeuze, aanbieding en verwerking verstrekt, waaruit dan een aantal specifieke kenmerken naar voren worden gehaald.

Merlijn is voornamelijk thematisch-exemplarisch van opzet en grotendeels chronologisch geordend, waarbij de verschillende thema's (samenlevingen) door schakels ('wereldoverzichten') enigszins met elkaar verbonden en – volgens de auteurs – gelijktijdig gerelativeerd worden.

Op grond van een aantal didactische criteria wordt in de onderbouw voor de volgende samenlevingen gekozen:

- brugklas: 1 Prehistorische samenlevingen (Verzamelaars, Jagers, Landbouwers)
2 Samenlevingen oude geschiedenis (Egyptenaren, Grieken, Romeinen)
3 Samenlevingen in de Middeleeuwen (Franken)
2e klas: (Stadsbewoners, Ontdekkers)
4 Samenlevingen in de nieuwe geschiedenis (Hollanders (!), Koningen, Revolutionairen)

In het nog niet verschenen deel 3M zijn de thema's: Ondernemers en arbeiders, Blanke heersers, Socialisten, Fascisten, Amerikanen en Russen en tenslotte De armen in de wereld.

Het geheel overziend dus een keuze die vrij traditioneel en weinig verrassend is uitgevallen ondanks de concretiserende benamingen van de verschillende hoofdstukken. Elk thema wordt vanuit een viertal invalshoeken benaderd, te weten: a) land (geofysisch milieu), b) economie, c) bestuur en d) cultuur (dagelijks leven). Na het eerste leerjaar worden a) en b) samengevoegd en wordt een vierde optiek 'belangrijke historische gebeurtenissen' ten tonele gevoerd(!)

Voor- en nadelen van bovengenoemde keuze en ordening liggen voor de hand: de leraar die nog steeds denkt de 'hele' geschiedenis te moeten behandelen wordt (heilzaam) beperkt, maar docenten die zelf keuzes willen en kunnen maken, zullen veel tijd in het zelf vervaardigen van aanvullend materiaal moeten steken.

In de praktijk blijken de beperkingen overigens minder stringent te zijn doorgevoerd dan schematisch zo helder naar voren wordt gebracht. Bij het thema Stadsbewoners bijvoorbeeld vinden de Kruistochten

onderdak en bij het thema Hollanders wordt aandacht geschonken aan de Kerkhervorming – ook die in de Duitse landen. In het derde deel passeert m.i. toch de hele traditionele leerstof weer de revue, zij het met soms wat ongebruikelijke accenten (het CSE in zicht?).

Nee, sterker typerend voor *Merlijn* zijn een aantal andere punten, namelijk de leerling-gerichtheid, gedeeltelijk ook de zelfwerkzaamheid van de leerling, de aanzet tot werkontlasting van de docent en vooral de differentiatie, vier aspecten die tegenwoordig bepaald 'in' zijn.

Differentiatie

Om met het laatste te beginnen: Er is de laatste tijd, o.a. in *KLEIO* en *Geschiedenis in de klas* een levendige discussie op gang gekomen over wenselijkheid, methoden en inhouden van Differentiatie Binnen Klasseverband (DBK) betreffende het vak geschiedenis. Met name over de mogelijkheden van Mastery Learning (ML) juist voor dit vak lopen de meningen nogal sterk uiteen. De auteurs van *Merlijn* hebben een duidelijke keuze gemaakt voor DBK op basis van de principes van ML en wel op de terreinen van leerstof en verwerking. Wat het eerste betreft wordt er onderscheid gemaakt in basis-, aanvullende- en verrijgingsstof voor elk van de bovengenoemde subthema's (aangegeven als BS, AS en VS). De differentiatie naar verwerking moet opgevat worden als het laten hanteren van aangeleerde stof in leerstof die 'meer variabe-

len omvat, andere of complexere relaties heeft en/of een hogere abstractiegraad heeft.'

Hoe werkt dit nu in de praktijk?

Na een klassikale instructie door de docent en verwerking van de basisstof door de leerlingen, moet vastgesteld worden of de leerstof beheerst wordt, of de leerlingen de stof meester zijn. Daarvoor zijn kant en klare diagnostische toetsen (met antwoorden) beschikbaar. Is die toets voldoende dan kan aan de aanvullende en – na opnieuw voldoende toetsresultaat – aan de verrijgingsstof worden begonnen. Valt de toets onvoldoende uit, dan volgt eerst een herhalings situatie, met eventueel extra hulp van de leraar. Aparte herhalingsstof wordt niet aangeboden, maar wel wordt verwezen naar de plaats waar het goede antwoord te vinden is. Voor de verrijgingsstof bestaan geen uitgewerkte toetsen. Jammer, want in de praktijk zal dit onderdeel door leerlingen en docenten mogelijk als overbodig 'extraatje' worden gezien. Tenslotte is er per thema een in de handleiding opgenomen eindtoets met antwoord-elementen en zelfs normering (!) beschikbaar. De hele procedure wordt weergegeven in een schema.

De auteurs verdedigen hun toepassing van de ML-methode op de volgende gronden:

- de afstemming van de leersituatie op het niveau van de leerlingen (en daarmee de gewenste niveaudifferentiatie) wordt nu beter mogelijk;
- de klas als leerlingengroep kan intact

blijven;
– differentiatie naar didactische situatie blijft mogelijk en gewenst.

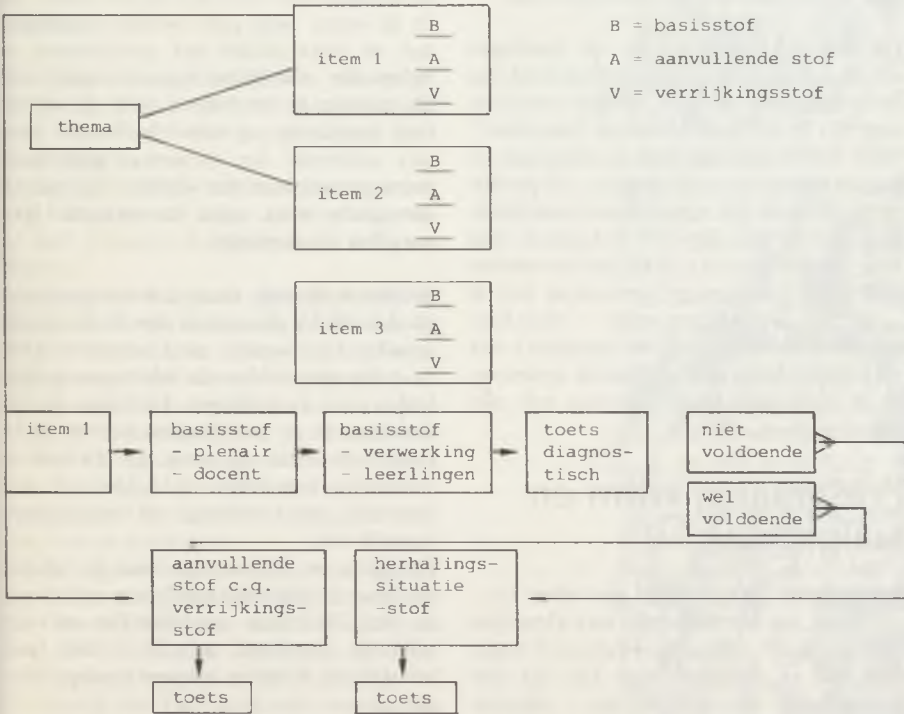
Enkele kanttekeningen

Het is prettig te lezen dat differentiatie naar didactische situatie mogelijk en gewenst is, maar te betreuren valt dat de auteurs juist in deze op differentiatie toegepaste methode een kans hebben gemist andere vormen van differentiatie dan de twee bovenstaande, gestructureerd aan te bieden. Te denken valt aan differentiatie naar tempo, naar belangstelling, naar werkvormen en hulpmiddelen. Het zou de methode m.i. waardevoller hebben gemaakt, als ook aan deze vormen was gedacht.

De in deel 1 nog goed zichtbare relaties tussen BS, AS en VS nemen in het tweede deel geleidelijk aan af. Dan laat men weliswaar op uitgebalanceerde wijze de moeilijkheidsgraad in de opeenvolgende items oplopen (o.a. door het invoeren van steeds gecompliceerder en abstracter bronnen), maar bij de aanvulling en verrijking lijkt de aansluiting bij de oorspronkelijke basisstof steeds verder op de achtergrond te raken. Een voorbeeld uit deel 2: De Frans-Hollandse oorlog 1672–1678 (BS) – De strijd tussen koning en parlement in Engeland tot 1688 (AS) – de opkōmst van Rusland (VS). Met name in deel 3M lijkt het mij voor de leerlingen erg moeilijk de verbanden tussen de opeenvolgende niveaustukjes nog te blijven zien. Leerlingen die alleen de basisstof-elementen per thema bestuderen daarentegen houden meer zicht op de samenhang.

Enkele vraagtekens mogen worden gezet bij de effectiviteit van de diagnostische toetsen ter vaststelling van het volgend niveau of het volgend element dat de leerling aan zou moeten kunnen. Deze toetsen zijn namelijk vrijwel uitsluitend op feitelijke kennis en leesvaardigheid gericht. Leveren ze voldoende informatie op om enigszins verantwoord te beoordelen of een leerling de volgende stap, met vaak andere werkvormen, (bronnenanalyse bijvoorbeeld) met succes kan zetten?

Juist bij een methode die gebaseerd is op de principes van ML verwacht je dat beheersing van de eerder aangeboden leerstof een noodzakelijke voorwaarde vormt, voor het kunnen zetten van de volgende stap in het proces. Van die noodzaak ben ik in geen enkel geval echt overtuigd geraakt. Misschien gelden voor geschiedenis toch andere 'wetten' dan voor wiskunde. Ik denk dat het nuttig is als er wat meer praktische aanwijzingen komen over de behandeling van de methode binnen de verschillende schooltypen. Wat mag er – in grote lijnen uiteraard – in 2 Vwo meer verwacht, en wat moet er zeker meer geëist



grafische weergave van de procedure

worden van een leerling dan bijv. in 2 Mavo? De gedachte dat elke leerling maar moet zien hoever hij of zij komt, lijkt me in dit geval de docent te weinig houvast bieden.

Het bijna onvermijdelijke strijdpunt wat wel en wat niet als basisstof beschouwd dient te worden, laten we terzijde i.v.m. de geschatte 20.000 meningen hierover (of zoveel als er geschiedenisdocenten zijn).

Tijdbesparing en zelfwerkzaamheid

'Merlijn... neemt werk uit handen' – zo adverteerde de uitgever o.a. in *KLEIO*.

In hoeverre is dat zo?

De kant en klare vragen en opdrachten in het werkboek met de antwoorden daarvan in de docentenhandleiding, het opnemen van de diagnostische toetsen met toetssleutel en van eindtoetsen met antwoorden en normering, werken natuurlijk tijd- en energiebesparend. Vooral als de docent zo creatief is op geëigende momenten de leerlingen de toetssleutel in handen te spelen. Maar daarmee ben je alleen van het allereenvoudigste werk af. Vooral in de delen 2 en 3 zijn de antwoorden op de eindtoetsen alweer zo gecompliceerd geworden, dat er veel correctie aan verbonden zal blijven. (U heeft natuurlijk leerlingen die alles zelf beoordelen en becijferen kunnen.) Bovendien, zoals reeds werd opgemerkt, ontbreken toetsen met betrekking tot de verrijksstof. Alles bij elkaar genomen mag het element tijdbesparing dus niet als onzinnig worden gekwalificeerd, maar blijft nuchterheid ten aanzien van dit aspect geboden.

De zelfwerkzaamheid van de leerlingen wordt zowel door de beschikbaarheid van de werkboeken als door de hele structurering van de methode weliswaar 'bevorderd', maar samen met een serie aanwijzingen en suggesties omtrent zelf denken, zelf problemen oplossen en eigen verantwoordelijkheid heb je het dan ook wel gehad. Van enig systematisch en praktisch toewerken naar meer zelfstandige verwerking heb ik – althans in expliciete vorm – niets kunnen merken. De methode stimuleert ook niet nadrukkelijk tot zelfstandig onderzoekend bezig zijn en is daarvoor ook niet echt toegerust.

Presentatie, vorm en taalgebruik

De methode *Merlijn* komt wat sober en – temidden van verschillende zeer kleurrijke concurrenten – misschien zelfs wel enigszins saai en primitief over. Dat ligt dan voornamelijk aan het feit dat – afgezien van de steunkleur groen – het geheel in zwart/wit is uitgevoerd. En dat is dan on-

getwijfeld voornamelijk een kwestie van prijs. *Merlijn* wil kennelijk niet te duur uitvallen en is dat m.i. ook beslist niet voor wat er geboden wordt.

De hoofdstukken zijn aanvaardbaar van lengte, maar wat meer onderverdeling, toepassing van andere lettertypes, meer gebruik van dik/dun en van de kleur groen (o.a. in de strips) zou de leesbaarheid en aantrekkelijkheid van de boeken kunnen verhogen.

De informatieve teksten en gebruikte bronnen, het ondersteunend cijfermateriaal, de foto's, kaarten en prenten lijken mij zeker historisch verantwoord en up-to-date. In deel 3M zijn de laatste historische feiten nog verwerkt. Feiten overigens die wel heel moeilijk achteraf in de boeken zijn terug te vinden, aangezien een personen/zakenregister ontbreekt.

Over het geheel genomen is de aanbieding van de leerstof ruim gevarieerd: afwisselend komen docerend betoog, verhalende leestekst, stripverhaal en bronfragmenten aan de orde. 'BS-leerlingen' missen wel grotendeels het werken met authentieke bronnen, wat jammer en m.i. niet nodig is.

Ook de vragen en opdrachten in de werkboeken vertonen genoeg variatie: naast kennis- en inzichtverwerving d.m.v. tekstanalyse is er de mogelijkheid van invullen, ordenen, weglaten, herschrijven, opzoeken, chronologische verbanden leggen, ontwerpen, schematiseren, samenvatten en ook nog inkleuren van tekeningen (te simpel?, te infantiliserend?). De gewone open en gesloten vragen in het werkboek blijken echter toch voornamelijk cognitief van karakter te zijn.

In de eerste twee jaren worden vaardigheden en leerattitudes niet systematisch in oplopende moeilijkheidsgraad ingeoefend. De kaartjes in de delen 1 en 2 zijn opvallend eenvoudig en sober gehouden; ook hier ontbreekt het toewerken naar langzaam gecompliceerder vormen. Een goede historische atlas naast de methode lijkt me zeker noodzakelijk.

Merlijn is rijkelijk maar niet overdadig geïllustreerd. De illustraties zijn in de meeste gevallen functioneel, goed aansluitend bij de tekst, met voldoende inlevingsmogelijkheden voor de leerlingen. De vragen en opdrachten in de werkboeken komen er in voldoende mate op terug. De zwart/wit-uitvoering benadrukt de helderheid van structuur, maar verhoogt de levendigheid bepaald niet.

De foto's en prenten zijn 'naar de natuur' en 'naar de werkelijkheid', wat met name in deel 3M enkele afschuwelijke en voor sommige kinderen misschien toch wel schokkende beelden oplevert (onthoofdingen e.d.).

Opvallend is dat nauwelijks plaats is ingeruimd voor tijdbalken en chronologische

kleio

nummer 3/85
pagina's 12 en 13

Er heerst grote opwinding onder de jonge mannen in Athene. Er zijn boden gekomen uit Olympia met een uitnodiging voor het stadsbestuur. Over tien maanden wordt in Olympia, zoals elke vier jaar, weer het grote feest ter ere van Zeus gevierd. Alle Griekse steden, dus ook Athene, moeten hun beste sportlieden naar Olympia sturen om daar aan de wedstrijden deel te nemen. Een maand lang zal er dan vrede heersen in Griekenland. Strijd en oorlog mogen een feest ter ere van de oppergod niet verstoren.



deel 1 mhv, p. 64

overzichten. De schakels aan het eind van de hoofdstukken hebben de functie van aparte historische dwarsdoorsneden. Naast het reeds in de methode geïncorporeerde compromis tussen historische lengte- en dwarsdoorsneden (welke methode heeft dat tegenwoordig niet?) zouden ze nuttig kunnen zijn, maar of ze werkelijk functioneren zal sterk afhangen van de vindrijkheid en vooral het stimulerend optreden van de docent.

De instap aan het begin van elk nieuw thema is uitsluitend van organisatorische aard en wel heel weinig uitnodigend voor de leerlingen.

In deel 1 wordt elk subthema afgerond met een korte en eenvoudige samenvatting, vanaf deel 2 moeten de leerlingen die zelf gaan maken.

Het taalgebruik lijkt mij goed afgestemd op de verschillende doelgroepen (BS, AS en VS). Ik denk dat de schrijvers er veel werk van gemaakt hebben om begrijpelijk, niet te ingewikkeld, maar ook niet al te simplistisch op de leerlingen over te komen. Ook in deel 3M lijkt voortdurende zorg besteed aan het eenvoudig houden van de informatieve tekst. Geen afstotend 'geleerd' boek dus voor de gebruikers.

Bij de opgenomen citaten en bronfragmenten zal natuurlijk wel eens gezocht worden. En hoeveel leerlingen aan het eind van deel 2MHV in staat zullen zijn de 'Verlichtingsdenkbeelden in de Republiek' of de ideeën van 'De Tocqueville over het leven in Amerika' te doorgronden, durf ik niet te voorspellen.

De trainingen gaan beginnen. De zonen van rijke mensen hebben tijd en geld genoeg om eraan mee te doen.

Tien maanden later:

Vele atleten zijn al in Olympia aangekomen. Er zijn trainingszalen beschikbaar. Achter de grote tempel van Zeus ligt het stadion, waar alle wedstrijden plaatsvinden. Deelnemers en toeschouwers gaan bij aankomst eerst naar de grote tempel. Daar geven zij de geschenken van hun stad en van zichzelf. Deze worden in de schatkamers opgeborgen. De priesters van Zeus zijn heel rijk...

Strips

En dan... een hoofdstuk apart, de stripverhalen. In steeds meer methodes duiken ter verlevendiging tegenwoordig wel enkele pagina's met stripfragmenten op. In *Merlijn* maakt het stripverhaal echter meer structureel deel uit van de methode. De volgende onderwerpen, elk zo'n 10 tot 15 pagina's beslaand, komen aan de orde:

In deel 1: Tirannie en democratie in Athene

Problemen in Rome (Gajus Gracchus)

in deel 2: Christophorus Columbus

De Franse Revolutie

in deel 3: De Russische Revolutie

Deze strips zijn niet opgenomen omdat ze zo simpel te begrijpen zouden zijn, maar omdat kennelijk, en deels terecht, verwacht wordt dat (bepaalde, vele?) leerlingen zich daardoor beter in een historische situatie zouden kunnen inleven. Veel leerlingen vliegen er inderdaad direct op af, maar het enthousiasme duurt niet altijd even lang. Dat komt denk ik omdat niet ieder onderwerp even geschikt is voor deze leer-, werk- en vermaaksvorm en zeker niet een zo uiterst complex gebeuren als bijvoorbeeld

deel 2 mhv, p. 127

20 APRIL 1792 DE FRANSE REGERING VERKLAART DE OORLOG AAN DE OOSTERRIJKSE KEIZER. ENTHOUSIASTE VRIJWILLIGERS UIT HEEL FRANKRIJK STROMEN NAAR PARIS. HET REGIMENT UIT MARSEILLE HEEFT EEN NIEUW STRADLIED, ZE ZINGEN...

KOM KINDEREN VAN HET VADERLAND DE DAG VAN DE GLORIE IS NABIJ...



DUBOIS, MARIE ROBERT EN RUDE ONTMOETEN ELKAAR IN HUN CLUB VAN RADICALEN



HET FRANSE LEGER IS ECHTER SLECHTGE-OEFEND EN ONGEDISCIPLINEERD. HET WORDT OP ALLE FRONTEN VERSLAGEN. DOOR HET HELE LAND KLINKT 'VERRAAD, VERRAAD, ER IS VERRAAD GE-PLEEGD'. MEN VRAAGT ZICH AF WAT VOOR ROL DE KONING HEEFT GE-SPEELD.



de Franse, en ik denk ook de Russische revolutie. Wil je, behalve een zekere inleving in het revolutiegebeuren ook nog een geheel overzicht daarvan proberen mee te geven, dan moet dat wel ten koste van de duidelijkheid, de leesbaarheid en het leesplezier gaan.

Overheersende nadruk op het visuele en de presentatie van doorzichtige en ongecompliceerde werkelijkheden worden vaak als essentieel voor een goed stripverhaal genoemd. Als dat waar is, zal zelfs een Dagobert Duck, die ons toch binnen één aflevering de grondslagen van het kapitalistisch systeem weet duidelijk te maken, er niet in slagen, een omvattende en enigszins consistente geschiedenis van het kapitalisme leesbaar en boeiend te houden. Toch is dit in wezen wat de schrijver/tekenaar volgens mij hier heeft willen bereiken.

Kortom, voor een betrekkelijk eenvoudig verhaal als dat van Gajus Gracchus of Columbus lijkt mij de strip een adequate leervorm, die sommige leerlingen zeker zal aanspreken.

gerelateerde geschiedenis! Verder is er de gebruikelijke aandacht voor de opkomst van de grootmachten Rusland en Amerika. Daarentegen ontbreekt zelfs een eerste aanzet tot een bezig zijn met lokale en/of regionale geschiedenis. Mogelijkheden tot vakkenintegratie zijn nergens geblokkeerd, maar evenmin expliciet naar voren gehaald. Veel opvallende en originele teksten levert de methode tot nu toe niet op en enkele teksten ben ik ook al in andere methoden tegengekomen. (*Sprekend Verleden*). Een uitzondering moet m.i. gemaakt worden voor de eenheid met fragmenten uit het dagboek van Samuel Pepys (drie volbedrukte pagina's). Daar zitten mogelijkheden in voor een prachtige (serie) les(sen) met veel plezier voor docent en leerlingen. In deel 3M worden wat verrassend de Atjehoorlog en de geschiedenis van Suriname en de Antillen belicht en wordt een (te) bescheiden begin gemaakt met vrouwengeschiedenis. Ook de minderheden in Nederland treden hier voor het voetlicht.

Er is door de schrijvers een m.i. geslaagde poging gedaan om de informatie over personen en gebeurtenissen steeds in een bredere context te plaatsen, waardoor de leerling zicht kan krijgen op historische structuren en processen en niet met geïsoleerde feitenkennis hoeft rond te blijven tasten.

In de delen 1 en 2 zijn de binnen een bepaald thema bij elkaar gebrachte bronnen vaak alleen elkaar versterkend. In deel 3 wordt de leerlingen door de documentatie met bronnen vanuit verschillende invalshoek de mogelijkheid geboden het geschiedproces te leren zien als een gebeuren vol menselijke beslissingsmomenten. Er wordt dus geen strak gedetermineerd geschiedbeeld voorgeschoteld. In de stripverhalen met name mogen vertegenwoordigers van alle partijen hun standpunten uiteenzetten, zonder dat er direct waardeoordelen worden geveld.

In hun benadering van de historische ontwikkelingen proberen de auteurs naar mijn mening zich zo neutraal mogelijk op te stellen. De eenduidige voorstelling van de wording van de mens aan de hand van (uitsluitend) de evolutietheorie zal op sommige scholen mogelijk tot enige consternatie aanleiding geven (!).

Docentenhandleiding

In de handleiding staat uitvoerig en goed doordacht beschreven hoe per thema eindtermen kunnen worden bereikt via gespecificeerde kennis, inzichten, specifieke houdingen en vaardigheden. Behalve dat het je als gebruiker het veilige gevoel geeft met deze methode wel goed te zitten, heb je er ook zeker wat aan bij de lessenopbouw. Verder biedt de handleiding een aantal tips voor versterking van de motivatie tot leren, beschrijving van enkele technieken ter



deel 2 mhv, p. 59

Historische informatie

Het aanbod van historische informatie bestaat in deze methode zeker niet alleen uit politieke geschiedenis. Integendeel, sociale, economische, culturele, kunst- en godsdienstgeschiedenis blijken alle vertegenwoordigd te zijn. Betrekkelijk veel aandacht wordt geschonken aan buiten-Europese geschiedenis, zij het vooral in de aanvullende- en verrijksstof. Mexico, Peru, Palestina en de Arabische wereld, China, Japan en in 't algemeen de Derde wereld krijgen een heel behoorlijke, de laatstgenoemde zelfs een uitstekende behandeling... ook betreffende hun niet direct aan Europa

kleio

Reactie op de recensie van Merlijn

verhoging van de opmerksaamheid en de bevordering van de deelname van de leerling.

Daarnaast suggesties voor werkvormen, zowel die met de leraar als leerling in het middelpunt en dan natuurlijk de aanwijzingen en suggesties over mogelijke lesprocedures bij de verschillende hoofdstukken.

Er wordt een bruikbaar overzicht gegeven van enkele eenvoudige bronnenverzamelingen, van geschikte achtergrondliteratuur, van dia-series en films.

Heel deze 'zorg' voor de docent werkt overigens nergens verstikkend of initiatiefdodend. Toch zal er rekening moeten worden gehouden met het feit dat, al wordt er veel overgelaten aan verbeeldingskracht, organisatietalent en vooral eigen inzet van de docent, sommige zaken en procedures dusdanig vastliggen dat van totale vrijblijvendheid geen sprake kan zijn.

Slotconclusie

Nadat lange tijd de leerstof zonder meer centraal heeft gestaan, vervolgens steeds meer aandacht werd besteed aan de didactische vormgeving, de overdracht, is er de laatste tijd een trend bespeurbaar om het derde element in de trits, de gebruiker meer serieus te gaan nemen in zijn of haar wensen, verwachtingen en 'aansluitingsmogelijkheden' (zie de bijdrage van S. Quandt in *Geschiedtskultur-Geschiedtsdidaktik*, Paderborn 1984). Dat hoeft beslist niet noodzakelijk te leiden tot een zoetelike kindvriendelijke benadering.

Merlijn lijkt mij, althans in de eerste twee delen, een voorbeeld van een serieuze en verantwoorde leerlinggerichte aanpak. Er zijn zorgvuldig inlevingsmogelijkheden gecreëerd en d.m.v. gedeeltelijk fictieve, maar begrijpelijke historische waarheden wordt gepoogd meer zicht te krijgen op de historische en op de eigen werkelijkheid (zie *Het Ene* van H. Mulisch).

De doelstelling om met behulp van deze methode de leerlingen geleidelijk aan uit te rusten met een zeker historisch besef, hen vaardig te maken in het verantwoord plaatsen van voorbij en huidige gebeurtenissen en ontwikkelingen in historisch perspectief, lijkt mij dan ook goed benaderd.

Merlijn is een naar moderne didactische inzichten opgezette methode met een goeddeels geslaagde, maar nog niet optimaal benutte praktijk van differentiatie binnen klasverband.

Merlijn is — met een knipoog naar zijn naamgever — een methode die weet heeft van het verleden, gericht is op de toekomst, maar... 'toveren met de tijd' wordt toch grotendeels neergelegd op het bord van leerling en docent!

Graag maak ik gebruik van de door de redactie van Kleio geboden mogelijkheid om te reageren op de door de heer De Valk geschreven recensie van Merlijn.

Het lijkt mij het beste om op enkele punten in te gaan volgens de door de recensent gehanteerde paragrafenindeling.

De stofkeuze

De strakke schematische opzet komt inderdaad in conflict met de traditionele historische elementen. Daarom is er soms inderdaad gekozen voor het onderbrengen van die elementen in de structuur. Dat het CSE in deel 3M van invloed is geweest op de stofkeuze en vooral ook op de verwerking, kan ik niet ontkennen.

Differentiatie

De heer De Valk constateert gemiste differentiatiekansen en doet dat inderdaad niet ten onrechte. Dat er geen tempodifferentiatie met deze methode mogelijk zou zijn wil ik betwijfelen. Juist door het vrij ruime aanbod van materiaal is het mogelijk leerlingen zelfstandig in hun eigen tempo te laten werken. Overigens zal ook de klassikaal werkende 'vertellende' docent met de methode uit de voeten kunnen.

Wat betreft de diagnostiek schiet de heer De Valk in de roos als hij voor het vak geschiedenis andere 'wetten' constateert dan voor b.v. wiskunde. Desondanks wordt momenteel in overleg met een aantal gebruikers het toetsenapparaat uitgetest en waar nodig verbeterd. De uitgeverij heeft op dit moment voor deel 1 herhalingsopdrachten beschikbaar, die op aanvraag toegezonden worden.

Kanttekeningen

De samenhang tussen BS en AS in het genoemde voorbeeld lijkt niet aanwezig, maar is er wel t.a.v. het hele hoofdstuk. De geschiedenis van Engeland fungeert n.l. als een 'spiegel' t.o.v. de ontwikkelingen in Frankrijk. Hetzelfde geldt voor andere hoofdstukken in deel 2: Portugal-Spanje, Vlaanderen-Italië, enz.

In de delen 3M en 3VH vormt b.v. de Nederlandse geschiedenis (AS) consequent de 'spiegel' voor hetgeen in de BS wordt behandeld. Dat in de VS 'De opkomst van Rusland' behandeld wordt, hangt samen met de door de heer De Valk genoemde problemen rond de stofkeuze. Overigens is zijn opmerking hierover mij uit het hart gegrepen. Vele redactievergaderingen lang zijn daarover discussies gevoerd.

Tijdsbesparing en zelfwerkzaamheid

De nuchterheid die de heer De Valk geboden acht t.a.v. het aspect tijdsbesparing moet er natuurlijk zijn. Dat de docent echter een grote hoeveelheid materiaal aangeboden krijgt is een feit, vooral waar het gaat om de 'voorraad' verrijksstof die de methode structureel biedt.

De zelfstandige verwerking van de stof is vooral bedoeld voor de Havo- en Vwo-leerlingen in de brugklas(sen). Voor Mavo-leerlingen, zo is op mijn school gebleken, is die zelfstandigheid moeilijker op te brengen. Het feit dat 'BS-leerlingen' het werken met authentieke bronnen zullen missen vloeit uit dezelfde problematiek voort. De ervaring is dat authentieke bronnen zelden motiverend werken bij de Mavo-leerlingen.

Strips

De strips zijn inderdaad niet opgenomen, omdat ze zo gemakkelijk te begrijpen zijn. Het gaat er vooral om via een populair medium de inleving in en de beeldvorming over historische gebeurtenissen en processen te bevorderen. De ervaring heeft ook uitgewezen dat een strip een speciale aanpak vereist, zoals ook in de handleiding wordt aangegeven.

Historische informatie

*Het feit dat bepaalde informatie in andere methoden voorkomt wil niet zeggen dat Merlijn die heeft overgenomen. Sprekend verleden wordt met name genoemd. De auteurs van Merlijn kunnen ook voorbeelden noemen van hun eigen ideeën die in andere methoden zijn verschenen. (Bijvoorbeeld de bewerking van het verhaal van Bodo de boer uit het boek van E. Power, *Het dagelijks leven in de Middeleeuwen*.)*

Slotconclusie

Dat leerlingen op een gegeven moment zullen toveren met de tijd, is een vrome wens die elke geschiedenisleraar koestert. Laat die wens blijvend zijn opdat inspiratie tot het zoeken van nieuwe wegen in het geschiedenisonderwijs blijft bestaan.

*Namens de redactie en auteurs,
D.J. van Hennik*



Kijk op de tijd voor Lbo

E. Keurentjes en A. Kraak

De methode *Kijk op de tijd* bestaat uit de volgende delen:

	bestemd voor	aantal pagina's	prijs
Leerlingenboek 1	Lbo 1	96	f 16,75
Werkboek bij deel 1	Lbo 1	93	f 7,30
Docentenhandleiding 1, met antwoorden	Lbo 1	60	f 11,85
Toetsenbundel 1	Lbo 1	48	f 20,45
Leerlingenboek 2	Lbo 2	84	f 16,75
Werkboek bij deel 2	Lbo 2	93	f 7,40
Docentenhandleiding 2, met antwoorden	Lbo 2	60	f 7,40
Toetsenbundel 2	Lbo 2		in prod.
Leerlingen-/werkboek 3	Lbo 3	88	f 21,90
Docentenhandleiding 3	Lbo 3	32	f 6,50
Leerlingen-/werkboek 4	Lbo 4	80	f 22,15
Docentenhandleiding 4	Lbo 4	32	f 7,30

Antwoorden en toetsenbundels bij de delen 3 en 4 zijn momenteel in voorbereiding. Een gewijzigde nieuwe druk van deel I is in productie.

De auteurs zijn leraar geschiedenis; E. Keurentjes aan de Scholengemeenschap Hertog Jan, A. Kraak is verbonden aan de Derde Openbare Scholengemeenschap in Lelystad.

Uitgangspunten en doelstellingen

De auteurs geven aan, heel bewust, te hebben gekozen voor een geschiedenismethode voor het Lbo. Vaak blijkt echter juist het gebruik maken van een echte geschiedenismethode in de onderbouw van scholen voor Lbo problemen op te leveren. Immers het creëren van een methode door slechts omvang en taalgebruik van het Avo-deel aan te passen is niet de juiste manier om tegemoet te komen aan de specifieke behoeften van Lbo-leerlingen. In het licht van de eisen voor het CSE is de keuze met betrekking tot de bovenbouw veel beter te begrijpen.

De ervaring leert dat brugklasleerlingen moeite hebben zich te oriënteren op de samenleving met behulp van een methode die 'qua stofkeuze en werkwijze in het spoor van de vakdiscipline blijft'. Met uitzondering van de categoriale scholen ontwikkelt zich op de grotere, en bredere scholengemeenschappen een duidelijke tendens in de richting van een 2- (of 3-) jarige onderbouw met een oriënterend karakter. Voor veel leerlingen aan dergelijke scholen is geschiedenis in de onderbouw ook gelijkertijd *eindonderwijs*, immers steeds va-

ker worden vakken als geschiedenis en aardrijkskunde (samen met heel veel andere vakken) in de 3e klas *keuzevakken*.

Leerlingen die in een dergelijke situatie verkeren staan voor de toch wel zeer moeilijke taak om (wanneer er gewerkt wordt met *Kijk op de tijd*) aan de hand van onderwerpen variërend van 'terpbewoners' tot 'de schoolstrijd' te ontdekken wat de eigen plaats en verantwoordelijkheid van hen is in een historisch gegroeide samenleving. Leerlingen voor wie geschiedenis in de onderbouw eindonderwijs is staan bovendien voor het probleem dat ze wel met erg onvolledige informatie die eigen plaats dienen te ontdekken. Voorwaar een alleraardigst zoekplaatje.

De auteurs kenschetsen hun methode met de trefwoorden: differentiatie, zelfwerkzaamheid en samenleving. De reden voor de keuze van het trefwoord 'samenleving' als karakteristiek voor *Kijk op de tijd* is ons, zoals uit het voorgaande gebleken is, onduidelijk. Hoe wij denken over de andere trefwoorden zal elders in dit artikel blijken. Wat, in onze ogen, wel heel duidelijk in deze methode naar voren komt is 'het spoor van de vakdiscipline' met een informatiestroom die mogelijkheden biedt om Lbo-leerlingen, zoals de auteurs stellen, te laten doorstromen naar Mavo of Havo. Wanneer men hieraan veel waarde hecht dan is *Kijk op de tijd* geen slechte keus, het is echter in dit verband zinvol op te merken dat men dan niet uitgaat van wat ongetwijfeld het overgrote deel van de Lbo-leerlingen is; namelijk de leerling die *niet* doorstroomt naar het Avo. Voor velen geldt dat ze het gevoel hebben altijd al uitgeleerd en niet goed genoeg bevonden te zijn, met als gevolg een schoolloopbaan op 'maar' het Lbo. Bij veel van deze leerlingen is faalangst geen onbekend begrip. Terecht doen wij pogingen dit beeld te veranderen. De methode *Kijk op de tijd* is als instrument daarbij helaas verre van ideaal.

Leerstofkeuze en -ordening

De opbouw van de methode is chronologisch en niet traditioneel, zoals de auteurs stellen. Immers de diverse, in chronologische volgorde behandelde, onderwerpen zijn gekozen met als criterium dat ze maatschappelijke verhoudingen en veranderingen moeten demonstreren. Hierin zien ze een (accent)verschuiving naar een meer maatschappijgerichte aanpak met aandacht voor maatschappelijke relaties. Helaas is deze verschuiving, vinden wij, te gering om leerlingen een handvat te bieden om zich inzicht te verwerven in of een transfer te leggen naar het huidige maatschappelijke spanningsveld. De stof staat ver van de Lbo-leerling af. Aanknopingspunten aan de problematieken waarmee de leerling dage-

lijks geconfronteerd wordt, worden niet gegeven. Zelfs niet in de vorm van suggesties.

De auteurs spreken van een thematische behandeling. In onze ogen is een typering met 'onderwerpbehandeling' beter, als we onder een thema tenminste de behandeling van een maatschappelijk relevante problematiek verstaan. Een voorbeeld van thematische aanpak kan zijn dat leerlingen een duidelijker, niet fragmentarisch, beeld van de werkelijkheid krijgen. De wijze waarop in *Kijk op de tijd* de leerstof is geordend, is echter gebaseerd op bepaalde periodes, die chronologisch gerangschikt zijn. Voor leerlingen herkenbare maatschappelijke problematieken komen zo niet aan de orde. De keuze voor een dergelijke opzet is uiteraard een legitieme maar het is onjuist deze te verkopen als een 'thematische aanpak met aandacht voor maatschappelijke relaties'.

Gelukkig is in deze methode de rol van 'de grote mannen' sterk teruggedrongen. Desalniettemin zijn er nog regelmatig illustraties van 'grote onbekenden' met daaraan gekoppelde stukken tekst. Het bestaan van de gewone man en vrouw zou nog wat meer aandacht kunnen krijgen. De aandacht voor religieuze, economische, sociale, geografische, politieke en culturele aspecten is wel duidelijk maar ze zijn er vaak meer bijgehaald dan dat ze de inhoud werkelijk bepalen. De delen 3 en 4, die bestemd zijn voor de hogere klassen spelen met de keuze van de onderwerpen in op de behoeftes die het CSE oproept.

Daarnaast was er ook nog een landsbestuur, al stelde dat niet zoveel voor. Dit waren de Staten-Generaal. En ook daar weer lastbrief en ruggespraak. Een andere moeilijkheid was de afspraak dat alle belangrijke besluiten met algemene stemmen moesten worden genomen. Eén gewest kon dus alles tegenhouden.

Als je dit zo leest, vraag je je af hoe een land in oorlogstijd zo bestuurd kon worden. Men moest toch ook wel eens snel een besluit kunnen nemen? Wel, in de praktijk viel dat nogal mee. In theorie waren de afzonderlijke gewesten wel gelijk, maar meestal



gebeurde er toch wat het machtige Holland wilde.

Een machtig man in Holland, en daarom ook in de Republiek, was de raadspensionaris. Zijn taak was het om de Staten van Holland van advies te dienen, raad te geven op allerlei gebied. Maar bijzondere raadspensionarissen als Johan van Oldenbarnevelt en Johan de Witt hadden veel meer macht. Zij waren een

Over de keuze van de onderwerpen valt, uiteraard, te discussiëren en in z'n algemeenheid geldt voor de delen 3 en 4 dezelfde kritiek als voor de onderbouwdeeltjes. Toch is het billijk de delen 3 en 4 te bezien in het licht van de andere eisen die de bovenbouw nu eenmaal stelt. De voornaamste kritiek op deze delen richt zich dan ook op de wijze van differentiëren. Met deze constatering zijn we terecht gekomen bij het volgende onderdeel van deze, kritische, beschouwing.

(Ter verduidelijking van het hoofdstukje Leerstofkeuze en -ordening zie het overzicht van de inhoud van de deeltjes voor onderbouw en bovenbouw.)

INHOUD

Brugklas

- 1 Wij en de tijd
- 2 De bewoners van de terpen
- 3 Egypte
- 4 De joden en het land Palestina
- 5 Rome
- 6 Neder-Lotharingen rond 900. Een boerenmaatschappij
- 7 De middeleeuwse stad (ca. 1400)
- 8 De Portugese en Spaanse veroveringen in de zestiende eeuw

Deel 2

- 1 Veranderingen in de kerk: de hervorming
- 2 De Gouden Eeuw in Nederland
- 3 Rusland onder Peter de Grote

- 4 De Franse revolutie
- 5 Engeland tijdens de industriële revolutie
- 6 Schoolstrijd, kiesrecht en partijvorming

Deel 3

- 1 Op de drempel van de eigen tijd
- 2 De eerste wereldoorlog
- 3 De Verenigde Staten tussen de wereldoorlogen
- 4 Het Rusland van Lenin en Stalin
- 5 Hitler-Duitsland
- 6 De tweede wereldoorlog

Deel 4

- 1 Nederland na de tweede wereldoorlog
- 2 Rusland en Amerika: het ontstaan van de tegenstelling Oost-West
- 3 De Europese landen en hun koloniën: het ontstaan van de tegenstelling Noord-Zuid
- 4 Het Midden-Oosten: waar Palestijnen het kind van de rekening werden
- 5 China, de onbekende derde wereldmacht van de twintigste eeuw
- 6 Van de wieg tot het graf: een verzorgingsideaal?
- 7 Waar afaat en niet bijkomt...

Aanbiedingsvorm

Veel van de leerstof wordt aangeboden door middel van de teksten in porties te verdelen, hetgeen echter de zelfwerkzaamheid van leerlingen niet bevordert.

Taalgebruik en zinsconstructies zijn, zeker in de delen 1 en 2 redelijk op Lbo-leerlingen afgestemd. In de delen 3 en 4 zijn de teksten, ondanks duidelijke pogingen alles zo leesbaar mogelijk te houden, vaak te moeilijk en te lang. Veel begrippen en moeilijke woorden worden verondersteld bekend te zijn.

Bovendien is de informatiedichtheid erg hoog, een euvel dat vermeden kan worden door enerzijds gecompliceerde onderdelen uitgebreider uit te leggen en anderzijds door bij minder gecompliceerde onderdelen informatie die niet strikt noodzakelijk is weg te laten.

Het taalgebruik ten slotte, dat naar voren komt bij de opdrachten in de delen 3 en 4, stelt veel leerlingen voor grote problemen, bijvoorbeeld: opdracht B1 - blz. 9 - deel 3.

Stad en platteland in de twintigste eeuw

De grote steden krijgen reusachtige afmetingen; zij vermenigvuldigen zich overal: het aantal stedelingen schijnt geen grenzen te zullen kennen. Het percentage mensen dat in steden woont bedraagt in Groot-Britannië 82, in West-Duitsland 76, in de V.S. 63,7, in Frankrijk 63,5, in de U.S.S.R. 50 (in 1926 maar 17,9)...

Soms is de aaneenschakeling van steden zo-

danig, dat verschillende ervan bijna zonder onderbreking een onmetelijke oppervlakte bedekken: dat is het geval met de befaamde Engelse conglomeraties, die met hun zevenen 25,4% van de bevolking van het Verenigd Koninkrijk op ongeveer 4% van het grondgebied omvatten, en met de uitgestrekte nevelvlekken die het merendeel der grote hoofdsteden van de wereld omkransen: Moskou, Parijs, Tokio...

De Verenigde Naties voorzien de volgende ontwikkeling:

Ontwikkelde landen

jaar	steden (milj.)	platteland (milj.)	% in steden
1950	439	418	51
1960	582	394	60
1970	717	374	66
1980	864	347	71
1990	1021	316	76
2000	1174	280	81

Onderontwikkelde landen

jaar	steden (milj.)	platteland (milj.)	% in steden
1950	265	1363	16
1960	403	1603	20
1970	635	1910	25
1980	990	2267	30
1990	1496	2623	36
2000	2155	2906	43

Uit: J. Demey e.a., Onze tijd in documenten, Van In, Lier (B) 1976.

1. Zoek op de wereldkaart van je atlas tien steden op met méér dan 1 miljoen inwoners.

2. Wat is een 'conglomeratie'?

3. Hoe heet het gebied in (West- en Mid-den-) Nederland dat te vergelijken is met de 'zeven Engelse conglomeraties' uit de tekst?

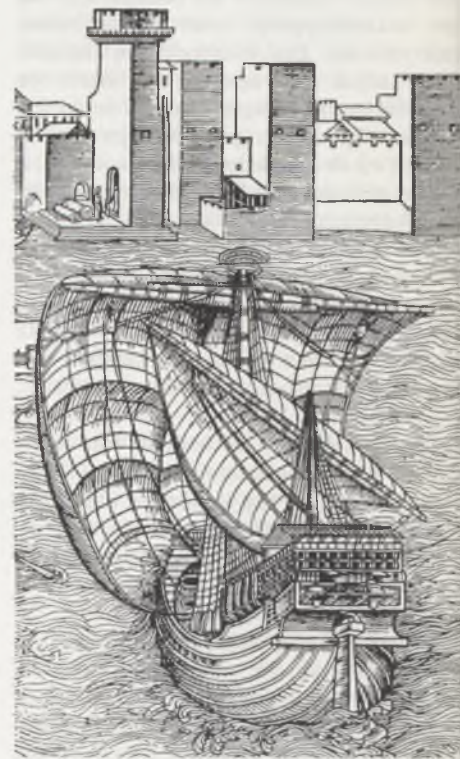
4. Wat is het belangrijkste verschil tussen de groei van het inwonertal in de ontwikkelde landen en die in de onderontwikkelde landen, als je let op de verdeling steden-platteland?

5. Hoeveel mensen woonden er in 1950 in de 'ontwikkelde landen'? Hoeveel in de 'onderontwikkelde landen'? Hoeveel zijn dit er waarschijnlijk in het jaar 2000? Wat valt je dan op wat betreft de bevolkingsgroei in de ontwikkelde en in de onderontwikkelde landen? Kun je enkele oorzaken van dit verschil noemen en welke grote problemen zijn er te verwachten? Bespreek dit onderwerp ook met je klasgenoten!

De tekst is voor veel leerlingen 'onleesbaar', de opdracht daardoor vaak niet te maken. Veel van de opdrachten die uitgaan van een tekst als bron kampen met dit probleem.

Het gebruik van veel illustraties is een goede zaak. De 'doorsnee' Lbo-leerling is vaak vrij visueel ingesteld. Illustraties moeten dan ook vooral tot doel hebben de stof te verduidelijken en te verlevendigen. De illustraties uit *Kijk op de tijd* zijn, zoals de auteurs stellen, bewust geselecteerd uit ech-

te bronnen en tijdgebonden afbeeldingen. De zeer consequente doorvoering van het gebruik van dergelijke illustraties/teksten is voor Lbo-leerlingen niet altijd aantrekkelijk.



leerlingenboek 1, p. 77

Differentiatie en variatie

In de handleiding wordt, kort, geproken over differentiatie in werkvormen. De op andere terreinen toch niet zo beknopte handleiding is hier vrij summier. Het spreekt dan ook vanzelf dat wij hier wat kritische opmerkingen bij willen plaatsen.

De delen 1 en 2 zijn erg tekstgericht en houden geen rekening met verschillen tussen leerlingen. Alle leerlingen, of ze nu visueel zijn ingesteld of goed teksten kunnen lezen zijn verplicht dezelfde stof door te nemen. Leerlingen die slecht (langere) teksten kunnen lezen, zullen dus snel afhaken. Inspelen op, laat staan, uitgaan van de belangstelling en/of leerstijl van kinderen komt niet aan de orde.

De delen 1 en 2 wekken de suggestie dat de leerlingenpopulatie van het Lbo homogeen zou zijn. Niets is minder waar. Juist hier zijn er enorm heterogene groepen. Heterogeen op allerlei terrein. Dus niet alleen op intellectueel gebied. *Kijk op de tijd* gaat volstrekt aan deze zaken voorbij!

Het komen tot een goede, weloverwogen, wijze van determinatie aan het einde van een onderbouw periode zal met behulp van deze methode geen eenvoudige zaak zijn.

De delen 3 en 4 laten in de vragen en opdrachten een poging tot niveau-differentiatie zien (A-, B- en C-vragen). Echter ook hier dezelfde kritiek: de differentiatie is *niet* terug te vinden in de inhoud van de onderwerpen. Simpel gesteld: leerlingen die moeite hebben met het lezen van lange teksten zullen erg veel moeite hebben met zelfs de A-vragen! Leerlingen worden dan gedetermineerd op hun vermogen (of onvermogen) om goed te lezen!

De didactische variatie is te gering, zij beperkt zich veelal tot tekstverklarende werkvormen als afwisseling in opdrachten die terugslaan op de tekst in het leerboek. Af en toe wordt gebruik gemaakt van illustraties met het doel die te interpreteren. Deze wijze van variëren, gekoppeld aan het ontbreken van een goed doordachte differentiatievorm maakt de methode voor veel Lbo-leerlingen saai!

Variëren in verwerking en toetsing zou veel meer toegespitst dienen te worden op de vaardigheden en (speelse) instelling van de leerling. Opvallend is in dit verband dan ook het volledig ontbreken van samenwerkingsopdrachten. In de onderbouw van veel scholen wordt juist aan dit aspect veel aandacht geschonken. Samenwerking dient vaak als basis voor de wijze waarop leerlingen met de stof omgaan. Ook deze

ontwikkeling lijkt helaas aan de auteurs van *Kijk op de tijd* voorbij gegaan te zijn.

Conclusie

Afhankelijk van de doelen die je als docent nastreeft is *Kijk op de tijd* goed/dan wel minder goed bruikbaar immers: — Traditioneel maar toch in een nieuwe verpakking met een variatie in de vraagstelling en leuke en zinvolle illustraties? Als men daar naar streeft dan is het een goede keuze. — Aanbod in maatschappelijk relevante thema's

en rekening houden met heterogeniteit? Als men daar naar op zoek is, dan is *Kijk op de tijd* niet wat u zoekt.

Tenslotte willen we er met nadruk op wijzen dat er o.i. niet veel geschiedenismethodes op de markt zijn die meer bieden dan *Kijk op de tijd*.

Als er bij u behoefte bestaat om te werken op een wijze die wel goed inspeelt op de verschillen tussen leerlingen dan betekent dat al gauw: zelf schrijven of tevreden zijn met wat de bestaande methodes bieden.

Kanttekening van de auteurs

De auteurs willen slechts wijzen op een tweetal feitelijke onjuistheden in de recensie.

In de eerste plaats spreken wij bewust niet van een thematische leerstofkeuze en -ordening. In de handleiding wordt met een zekere nadruk en consequent het woord onderwerpen gebruikt; de leergang wordt met de term 'Inselmethode' aangeduid.

In de tweede plaats is het onjuist om te stellen, dat samenwerkingsopdrachten vol-

ledig ontbreken. Wij hebben deze vermeld in de handleiding om aanpassing aan de plaatselijke mogelijkheden te vergemakkelijken. Bij elk hoofdstuk staan suggesties voor klassikale activiteiten; niet-cognitieve vaardigheden en de speelse instelling kunnen daarbij meer tot hun recht komen.

A.J. Kaarsemaker



Route en Pluriform

H. Hazelhoff

Bertus Boivin, Kees Torremans, *Route Geschiedenis*. Wolters-Noordhoff, Groningen.

De serie bestaat uit:

Route 1, 88 p., f 27,25.

Docentenhandleiding 1, 105 p., f 40,00.

Route 2, 94 p., f 27,25.

Docentenhandleiding 2, 78 p., f 51,00.

Route 3, 144 p., f 27,25.

Docentenhandleiding 3, 96 p., f 40,00.

Binnenkort verschijnen:

Route 4 en Docentenhandleiding 4.

Pluriform geschiedenis voor lbo. SMD, Leiden.

M.J.H. Post e.a. schreven:

Pluriform oriëntatie in de tijd 1, 144 p., f 19,45.

Pluriform oriëntatie in de tijd 2, 196 p., f 24,85.

Pluriform oriëntatie in de tijd 3, 97 p., f 23,50.

Pluriform oriëntatie in de tijd 4, 72 p., f 19,10.

Van de hand van Spruijt e.a. verschenen:

Werk/toetsenboek 1, 56 p., f 7,15.

Werk/toetsenboek 2, 79 p., f 8,80.

Antwoordsleutel bij werk/toetsenboek 1/2, 4 p., gratis.

Van Tienen, Pluriform handleiding onderbouw, 113 p., f 28,70.

De recensent is verbonden aan de NLO Ubbo Emmius.

Schoolboeken zijn voor de docent een belangrijk stuk gereedschap voor het ontwikkelen van het leerplan. Vooral in het Lbo zijn goede schoolboeken nodig, omdat hierop in de regel kinderen zitten die niet gemakkelijk leren. Gebrek aan motivatie, snel afgeleid zijn, slecht kunnen onthouden en herinneren, moeilijk kunnen aangeven wat ze met stof kunnen doen buiten de klassituatie, zijn veel voorkomende problemen. Schoolboeken moeten deze kinderen helpen bij het leerproces. Dit kan bijvoorbeeld door kennis gegroepeerd aan te bieden, door nieuwe kennis te laten aansluiten bij reeds geleerde begrippen, door leerstof terug te brengen tot principes of regels en door illustraties te gebruiken om de essentie te veraanschouwelijken.

Een belangrijk begrip in de leertheorie is *bekwaamheid*. Volgens Robert Gagné houdt leren in, iemand bekwaam te maken tot het uitvoeren van bepaalde handelingen; de leerling kan wanneer hij iets geleerd heeft iets doen of iets demonstreren.

Een legitieme vraag in dit verband is, welke bekwaamheden *Route* en *Pluriform* kinderen aanleren, en langs welke weg dit gebeurt. Daarom zal deze vraag als leidraad dienen voor een bespreking van beide.

Onze werkwijze daarbij is: eerst zullen we de delen 1 analyseren. Daarna komen de overige delen aan bod. Vervolgens richten

we onze aandacht op de didactiek. Ten slotte vergelijken we de docentenhandleidingen.

Route

Route 1: de informatie

Wie Route 1 in de winkel ziet liggen, of via de reclamefolder een oog kan werpen op de omslag, wordt aangenaam getroffen door de prachtige afbeelding. Een bonte verzameling mensen is daarop te zien: een kantgekraagde voorname man en twee vrouwen rijden in een landauer, getrokken door een zesspan en begeleid door een militaire escorte, naar Münster. Langs de Munsterse dreven lopen en staan enige vrouwen uit verschillende rangen en standen. Twee geestelijken houden zich achter in het veld op. De voorname man, zijn huisvrouw en zijn dochter kijken ons aan. Eén van de soldaten doet hetzelfde. Het is een prachtige, kleurrijke verbeelding van de werkelijkheid. Allerlei vragen komen in ons op: 'wie zijn deze mensen?', 'wat gaan ze doen?', 'wat zou er in hen omgaan?', 'hoe leven ze?'. Onze nieuwsgierigheid is gewekt. Zal de inhoud van het boek de verwachtingen kunnen waarmaken?

Het eerste hoofdstuk heet: *Alles op zijn tijd*. Daarin wordt aandacht besteed aan veranderingen, persoonlijke ervaringen van mensen, een paar aspecten van hoe de geschiedschrijver werkt en het meten en ordenen van tijd. Rijp en groen is hier bijeengeharkt; het is een weinig samenhangend geheel. Een consistente visie op tijdbeleving en tijdsbesef wordt niet duidelijk.

Die vloeiende lijn had *Route* misschien wel te pakken kunnen krijgen, indien het één begrip centraal had gesteld, bijvoorbeeld 'historisch besef'. Op p. 15 wordt overigens beweerd, dat de feiten van de historicus 'bronnen' zijn. (Oef!)

Helaas wordt de historische bok vaker geschoten. Zo begint het thema 'werken', in deel 2, met een inleiding waarin gesteld wordt, dat alle kinderen van twaalf, dertien jaar in de vorige eeuw de vrijheid hadden te kiezen wat ze wilden worden. 'Toen hadden jouw leeftijdgenoten die keuze al lang gemaakt. Ze wisten niet alleen al wat ze wilden worden, maar ze waren het al.' (Route 2, p. 6)

Hoofdstuk twee gaat over *Een plek om te wonen*. Hierin 'gaan we kijken hoe de mensen vele honderden jaren geleden woonden. Een dak boven je hoofd was vroeger even belangrijk als tegenwoordig' (p. 22).

Het hoofdstuk begint met een intermezzo waarin de archeologie en de werkwijze van de archeoloog in een 8-tal pagina's worden

uitgemeten. Daarna volgt een chronologisch geordend betoog dat aanvangt in de prehistorie en doorloopt tot aan de 18e eeuw. Inmiddels is dit al hoofdstuk drie. *Route* gaat met reuzenstappen door de geschiedenis. Nu telt hoofdstuk twee in totaal 30 pagina's (p. 22-52). Alleen op de pagina's 34-35 (hoe heeft het huis van de Trechterbekers er vermoedelijk uitgezien?), 44-47 (Romeinse huizen en huizen van mensen uit de vroege Middeleeuwen) en 50-51 (kastelen) wordt het onderwerp aangeroerd.

Het betoog is overal even dun en verlaat nergens de platgetreden paden; een zeer oppervlakkige beschrijving, die weinig nieuws zal bevatten voor degene die op de lagere school goed heeft opgelet. Geen moment is er voor de leerling een mogelijkheid tot wat Gerrit de Jong in zijn boek *Kind, school en geschiedenis*, 'ontmoeten' heeft genoemd. De leerlingen kunnen zich niet echt in de tijd verplaatsen. Ze worden niet echt meegevoerd, bijvoorbeeld door een kasteel zwerven en zo ontdekken hoe mensen hierin geleefd hebben. Niet één keer wordt de leerling(e) wakker in het hutje van een horige en belééft.

Sterker nog, in *Route 1* komt bijna geen mens voor! We moeten wachten tot p. 39 voor de eerste naam van een mens wordt genoemd: 'Tigernilus, soldaat van de derde afdeling van de Gallische troepen'. De tweede naam is die van Karel de Grote (p. 48). In hoofdstuk drie wordt Maria Trip nog genoemd. Deze mensen komen niet tot leven. Dit is frappant. Temeer omdat in de docentenhandleiding als doelstelling 1^e staat: 'Daarnaast moet hij (de leerling) leren dat geschiedenis door mensen wordt gemaakt en dat er dan ook een wisselwerking bestaat tussen de mens en de situatie waarin hij leeft' (p. 11). De combinatie van doel en middel begrijp ik echt niet. De suggestieve reclame van de omslag blijkt een vernis van een inhoudelijk tegendeel: een leeg, onpersoonlijk, saai betoog. Hoofdstuk drie over *Krotten en herenhuizen* is namelijk van hetzelfde laken een pak.

Hebben de auteurs een visie op het schoolvak geschiedenis in het Lbo?

'Er zijn mensen die denken dat geschiedenis één lang, spannend verhaal is. Een verhaal over kastelen, jonkvrouwen en ridders te paard. Over dappere ontdekkingsreizigers en rijke kooplieden, over machtige koningen en slimme generaals. Die geschiedenis bestaat, maar er is ook een ander soort

10 Kies zelf een beroep uit en ontwerp voor dat beroep een wapenschild, zoals je op de afbeelding hiernaast ziet.

- 11 a Op afbeelding 13 zie je een houten middeleeuws huis.
Bedenk een paar nadelen van houten huizen.
b Leg uit waarom men in een middeleeuwse stad zo dicht op elkaar moest bouwen.
c Wat valt je het meest op als je zo'n middeleeuwse straat (afbeelding 12) vergelijkt met de straten uit onze tijd?
d Als je afbeelding 12 goed bekijkt, zie je hoe vervuild alles in een middeleeuwse stad was.
Hoe zou dat komen?



11 De meeste gilden hadden een eigen herkenningsteken. Je ziet hier de wapenschilden van een wagenmakersgilde en een metselaarsgilde.



12 Een straat in een middeleeuwse stad.

13 Middeleeuwse huizen.

ren. De opkomende textielindustrie in Twente maakt dit duidelijk.

De tweede paragraaf heeft als onderwerp 'opkomen voor je rechten'. De wereld van Adam Smith en van het liberalisme is een wereld waarin de rijken steeds rijker worden en de armen steeds armer. Marx en Engels maken dit duidelijk. Daarom moet er het een en ander veranderen. Politieke partijen en vakbonden worden opgericht.

De derde paragraaf heeft 'vrouwenrechten' tot onderwerp. In de vorige eeuw had de mannelijke arbeider het slecht, zijn vrouw had het nog slechter: veel minder rechten en veel meer plichten. Ze moest niet alleen zo'n 10 uur per dag in de fabriek werken, maar ook nog eens de huishouding doen 's ochtends en 's avonds.

De conclusie van de auteurs is, dat al met al de meeste mensen nog maar weinig plezier hadden beleefd aan de industriële revolutie. Het middel om veranderingen te bereiken waren nieuwe wetten. De afsluitende paragraaf, nummer 4, heet 'verzorgingsstaat'. De ideologie van het liberalisme wordt nog eens flink onderuit gehaald. 'Vrijheid om rijk te worden voor de één, betekende voor de ander de vrijheid om bijna van de honger dood te gaan. Wat hadden de mensen aan zo'n vrijheid?' (Route 2, p. 28). De oplossing wordt gevonden in de sociale zekerheid.

Men kan van mening zijn, dat het in het Lbo i.p.v. 'hoe het eigenlijk geweest is' veeleer zou moeten gaan om een visie op bepaalde historische verschijnselen en ontwikkelingen. Aan zo'n visie worden dan wel bepaalde eisen gesteld. Zij dient zo te worden beschreven, dat ze niet al te zeer afwijkt van de werkelijkheid.

Voor de auteurs van *Route* betekent werken: voorzien in je levensonderhoud en uitgebuit worden. Dit is één kant van de medaille. Een korte leerstofanalyse maakt duidelijk, dat diverse facetten aan 'werken' kunnen worden onderscheiden, o.a. menselijke arbeid (denk- en spierarbeid), beloning, status en aanzien, sociale contacten, indeling van tijd, functiewaardering, machinale arbeid, mechanisering, automatisering, uitstoot van arbeid, evaluatie van technologische ontwikkelingen, individuele vrijheid, overheidsbemoeienis.

Is het geoorloofd, met name in pedagogische zin, uit dit geheel een zo eenzijdige keus te maken als *Route* doet en dit aan leerlingen te presenteren als 'zo is het geweest en dit is het perspectief'?

Bekwaamheden

Van boeken voor het Lbo mag men verwachten dat ze de leerlingen helpen te leren, d.w.z. bekwaamheden te verwerven. Hoe men het ook wendt of keert, dit leren vindt plaats in het hoofd van de leerling(e), in zijn hersenen. Wat dit betreft zouden

Route 2 en 3: de informatie

In de boekjes 2 en 3 van *Route* wordt de opzet en aanpak van *Route 1* voortgezet. Een zestal van elkaar losstaande thema's worden behandeld. Achtereenvolgens zijn dat: 'werken', 'internationale verhoudingen', 'feiten en meningen', 'democratie', 'Nederland in deze eeuw' en 'twee wereldoorlogen'.

Binnen het bestek van deze recensie is het niet goed mogelijk alle thema's afzonderlijk onder de loupe te nemen. Daarom volstaan we met het voorbeeldmatig behandelen van één ervan, namelijk 'werken'. Dit mede omdat een ieder hiermee in aanraking komt en omdat *Pluriform* dit thema ook aanbiedt.

De eerste paragraaf geeft een beschrijving van de snelspoel, de Spinning Jenny, de spinmachine en de stoommachine. Een kader voor deze technologische ontwikkelingen wordt niet gegeven: ze zijn er. Niet de feiten, processen en structuren staan centraal, maar de visie op de gebeurtenissen van de auteurs. De strekking van de informatie is: ondernemers willen de productie zo hoog mogelijk opschroeven en de prijzen van hun produkten op een zo laag mogelijk peil brengen. Zo kan men concurre-

Route 1, p. 60

geschiedenis: de geschiedenis van mensen zoals jij en ik. Van mensen die allemaal op hun eigen manier geprobeerd hebben om er het beste van te maken.

In *Route* willen we proberen jullie iets over die geschiedenis te laten ontdekken. Hoe mensen door de eeuwen heen steeds geprobeerd hebben hun leven fijner te maken om te leven door steeds maar weer nieuwe dingen te ontdekken en te leren.' (Route 1, p. 6)

Dit alles blijft verbalisme. De probeersels van mensen 'om het leven fijner te maken' worden niet ontmoet en niet beleefd. We hadden ons kunnen voorstellen, dat op een aantal 'gevallen' met de camera wordt ingezoomd, om zo de mogelijkheid te krijgen de mens als een scheppend, actief wezen op te voeren, een wezen dat al handelend, denkend, kiezend, invloed op zijn wereld uitoefent. Kortom een mens die leeft. Dit zou dan kunnen corresponderen met uitgangspunt 4: 'Met het vak als middel moet *Route Geschiedenis* gericht zijn op de vorming van een open mens- en wereldbeeld' (Docentenhandleiding p. 11).

Dat in dit boek bij het mensvak geschiedenis de mens niet op het toneel staat, haalt voor mij het hart uit de voorstelling. Alleen het vak geschiedenis kan aan leerlingen duidelijk maken wat mensen hebben gewild, wat ze hebben nagestreefd, en wat daarvan is terecht gekomen.

deze boeken erg veel aandacht moeten schenken aan doelmotivatie, het prikkelen en vasthouden van de aandacht, het waarneemen en coderen van de informatie voor opslag in het geheugen. We hebben al opgemerkt, dat *Route* bepaald geen kennisgericht boek is. Bovendien wordt het de leerling niet gemakkelijk gemaakt die geringe kennis te onthouden. De stof wordt niet adequaat gegroepeerd. De enige samenhang die de leerlingen ervaren is de opeenvolging in de tijd. De leerling(e) krijgt niet de mogelijkheid de stof onder te brengen bij eerder geleerde begrippen. Evenmin wordt de kennis teruggebracht tot regels en principes.

Positief zijn wel de illustraties die aanschouwelijke voorstellingen aanreiken als coderingsmiddelen. Deze afbeeldingen, met name foto's, nemen een centrale plaats in. Ze prikkelen voortdurend de aandacht. Dit kan een goed uitgangspunt zijn voor leeractiviteiten. De opdrachten daarbij zijn gevarieerd, maar bereiken weinig diepgang. De aandacht weten te vangen is één ding, een leersequentie opbouwen is iets anders.

De didactiek van *Route* wordt gekenmerkt door een verhaal dat wordt afgewisseld met vragen en opdrachten. Deze vragen zijn nodig om het inzicht in de stof te verdiepen. Omdat de auteurs voorstanders zijn van het *leren-door-doen*, mocht men verwachten een bepaalde aanpak, bepaalde didactische principes, bepaalde vragen en opdrachten aan te treffen. Aanzetten daartoe zijn aanwezig, maar er ontbreekt een consistente doorvoering van de ideeën. Het *leren-door-doen* zou theoretisch nader onderzocht moeten worden, zodat de didactische principes en pedagogische houdingen helderder naar voren komen.

Wie *Route* onder ogen heeft gehad, zal zich afvragen wat Lbo-leerlingen hier uit leren. Het verhaal is zwak. De vragen en opdrachten zijn groot in getal en gevarieerd. Wat kunnen leerlingen nu doen of demonstreren? Wat dit betreft ben ik sceptisch. De belangrijkste verdienste van het boek lijkt me te liggen in wat de sub-titel aangeeft: het beschikbaar stellen van materiaal voor een aantal losse lessen. Wil men meer pretenderen, dan zal het boek van een theoretisch fundament voorzien moeten worden. Het *leren-door-doen* is theoretisch en praktisch niet voldoende uitgewerkt.



Route 2, p. 41, Een winkel in de Weesperstraat in Amsterdam anno 1915

Pluriform

Pluriform 1: de informatie

Pluriform is een ander boek. Het maakt geen gebruik van de traditionele chronologische opzet, omdat het de auteurs vooral gaat om het verbinden van verleden en heden, om zodoende de leerlingen inzicht te geven in hun eigen leven. Het boek laat de geschiedenis beginnen bij het leven van de leerling en bij de sociale eenheid waar de meesten mee te maken hebben: het gezin. De leerling maakt deel uit van een gezin en daardoor van de samenleving. Vanuit deze sociale eenheid kan de hier-en-nu-situatie van het kind worden geïdentificeerd. Hij leeft nu, d.w.z. in 1978, op een bepaalde manier. Dit lijkt allemaal heel gewoon. Is dit wel zo gewoon? Door het begrip *gezin* centraal te stellen, is

het mogelijk een aantal velden, thema's, af te bakenen. Een gezin woont ergens, het werkt, het heeft vrije tijd, en omdat er in Nederland duizenden gezinnen zijn die hun eigen leven willen leiden moet er een overheid zijn, om alles in goede banen te leiden. De inhoudsopgave van *Pluriform* levert daarom deze thema's op.

De auteurs hebben het niet nodig geacht de geschiedenis vanaf de oudheid aan de orde te stellen. *Pluriform* beperkt zich tot de periode vanaf 1870. Dit doet het ten eerste uit pedagogische overwegingen, het wil namelijk aansluiten bij de beleveniswereld van de leerling(e). Ten tweede noopt een beperkte lestijd in het Lbo tot het maken van keuzen; terecht vinden de auteurs, dat de handelingen van onze voorouders ons moeten raken. Ten derde is de periodisering vanaf 1870 gekozen omdat omstreeks

die tijd de industrialisatie in Nederland haar intrede doet en wij nu in een post-industriële samenleving leven. Ten vierde: juist over de afgelopen honderd jaar zijn veel bronnen beschikbaar.

Hoofdstuk één heet: *Gezinsleven*. Het boek hanteert het inductieve beginsel: het zoekt aansluiting bij een zgn. doorsnee gezin, de familie De Bruin. We lezen een typologie van het leven in dit gezin op maandag 6 september 1978. Deze beschrijving moet dienen als een exemplaar voor de meeste Nederlandse gezinnen. Vanuit dit voorbeeld moet de leerling in staat zijn de overstap te maken.

Na de introductie van de familie en zijn probleempjes, wordt het belangrijkste didactische middel van *Pluriform* toegepast: de vergelijking. Het gezin van nu wordt vergeleken met het gezin van betovergrootvader (1870). Daarna maken we steeds een stap in de tijd ter grootte van één generatie: overgrootvader (1900), grootvader (1925), vader (1950). Aan het eind van het hoofdstuk zijn we terug in 1978. Op deze wijze hebben we een beeld gekregen van een aantal algemene veranderingen, zoals volksgezondheid, voeding, kleding, opvoeding.

Hoofdstuk twee, over *wonen*, sluit wat didactische aanpak betreft aan bij de opbouw van het eerste. Hoe woont het gezin De Bruin nu? Ook daarvan wordt een goed bruikbare typologie aangeboden. Vervolgens maken we een sprong naar 1870 en wordt nog een andere vergelijking gehanteerd: de sociale gelaagdheid.

We brengen een bezoek aan woningen van rijke en arme boeren, alsmede aan die van hun arbeiders. In de stad nemen we een kijkje in woningen van de 'deftige stand', in die van de 'fatsoenlijke' en in die van de arbeiders.

Vanaf 1870 wordt de ontwikkelingslijn naar nu getrokken. Dit gebeurt per sociale geleiding. Er wordt getracht te verklaren waarom de ontwikkelingen zo plaats vonden. Doordat de leerling(e) langere tijd en enigszins diepgaand kan stilstaan bij deze verschijnselen is de kans op realisering van deze doelstelling groot.

Naarmate we verder lezen in deel 1 wordt de rol van het gezin De Bruin geringer. In de thema's 'werken', 'vrije tijd' en 'openbaar leven' komt het gezin niet meer ter sprake.

Deel 2, 3 en 4: de informatie

De vijf thema's uit deel 1 worden in deel 2 opnieuw opgevoerd. Er worden andere aspecten van belicht. Zo komt in deel 1 bij het thema 'werken' de kinderarbeid aan de orde en het waarom ervan, alsmede de kinderwet van Van Houten, de arbeidswet van

1890 en de sociale veranderingen sedertdien. In deel 2 wordt dit thema weer opgepikt. Nu komen aan de orde, de landbouwcrisis van de jaren tachtig, met mogelijkheden tot differentiatie naar 'emigratie' en 'vrijhandel of protectie'. De landbouw op de zandgronden heeft differentiatiemogelijkheden naar 'voorbeelden van armoede' ('De aardappeleters') en 'de coöperatieve gedachte'. Nijverheid heeft differentiatiemogelijkheden naar 'het ontstaan van de moderne industrie' en 'industriegebieden'. De tertiaire sector ondergaat pas na 1945 differentiatie.

Deze onderwerpen ontwikkelen zich chronologisch van 1870 tot nu toe. De werkwijze van het herhaald aanbieden van een thema heeft als voordelen, dat de leerling(e) op deze wijze binnen hem vertrouwde kaders met nieuwe stof in aanraking wordt gebracht. Uitgaande van reeds bekende stof wordt hem geleidelijk stof van een hogere abstractiegraad aangeboden. Ook kan de stof zo beter worden gedoseerd en kunnen meer aspecten worden belicht.

Het moet als positief worden beoordeeld, dat de auteurs kans hebben gezien, zoveel facetten van de thema's aan bod te laten komen, en vanuit meerdere invalshoeken te presenteren. De tekst heeft zoveel informatiewaarde, dat de boekjes door de leerlingen zeker ook als naslagwerkjes kunnen worden gebruikt. Het sterk beschrijvende verhaal is concreet en kent nuances en kleurschakeringen. Het bijzondere en unieke hebben een plaatsje gekregen.

De boeken *Pluriform 3* en *4* staan min of meer los van de delen 1 en 2. Ze volgen meer de traditionele benadering van het vak. Vier capita selecta worden aangeboden, namelijk *Europa na 1870*, *Nederland in Europa*, *De wereld* en *Nederland in de wereld*.

Qua inhoud is *Pluriform* impliciet gebaseerd op een aantal uitgangspunten die van belang kunnen zijn voor de verdere ontwikkeling van het schoolvak geschiedenis:

- 1 de historische cultuur werkelijkheid bevat unieke én algemene elementen;
- 2 de algemene elementen, bijvoorbeeld gezinsleven, wonen, werken, enz. kunnen door de tijd heen met elkaar worden vergeleken;
- 3 omdat er algemene verschijnselen zijn, kan één element daarvan voorbeeldmatig behandeld worden. Vanuit de leerervaringen aan dit exemplaar is een overstap mogelijk naar abstractere zaken;
- 4 de bonte en veelvormige historische werkelijkheid kan worden gereduceerd en gestabiliseerd tot structuren en deze kunnen worden beschreven in typologieën;
- 5 er zijn verschillen in de samenleving: arm—rijk; er zijn verschillende maatschappelijke lagen.

Bekwaamheden

Bij *Route* hebben we ons afgevraagd, welke bekwaamheden leerlingen leerden. Wat dit betreft is *Pluriform* een meer gedegen werkstuk. Volgens de regels van de leertheorie wordt de motivatie opgewekt, de aandacht gericht en wordt de leerling(e) geholpen om te leren. Het geheel maakt een ordelijke indruk.

Ieder thema kent globaal dezelfde opzet. Het wordt ruim ingeleid. Zo weet de leerling waarover het thema zal gaan, wat de hoofdlijnen ervan zijn en hoe een en ander zal worden aangepakt. De leerling moet, aldus *Pluriform*, weten wat de betekenis is van het thema in het algemeen en voor hem in het bijzonder. De auteurs verwachten hierdoor, dat de leerling(e) de nieuwe informatie makkelijker kan plaatsen en dat de leerintentie en -motivatie bevorderd zullen worden. Na de introductie komt de informatie- c.q. oefenfase. Hierin wordt nieuwe informatie aangeboden en worden nieuwe vaardigheden geoefend. Een thema wordt afgesloten met een evaluatiefase.

Er is al opgemerkt dat de tekst sterk is. Dit moet ook wel, want het is de bedoeling, dat de leerlingen een groot deel van de les zelfstandig werken. Daarom is een poging ondernomen om te differentieren. Dit gebeurt vanaf het midden van de tweede klas. De differentiatie verloopt volgens de principes van Mastery Learning. Deze komen erop neer, dat onderscheid kan worden gemaakt tussen kern-, aanvullende- en verrijksstof. De kernstof bevat alleen de meest wezenlijke elementen van een thema, een proces of een verschijnsel. De aanvullende stof bevat informatie die niet primair noodzakelijk is voor een goede begripsvorming. De aanvullende stof kan het uit de leerstof verkregen beeld nuanceren en relativeren. De verrijksstof bevat elementen die een hogere abstractiegraad bezitten. In de verrijksstof worden verschijnselen met meer distantie beschouwd en wordt er dieper op in gegaan.

Alle drie stofsoorten zijn voorzien van vlaggetjes ter aanduiding van het niveau.

In de praktijk komt het werken met *Pluriform* hierop neer: de kernstof wordt door de docent(e) kort uiteengezet. De voornaamste elementen, relaties worden verklaard. Na de klassikale instructie gaan de leerlingen individueel of in groepjes aan de gang. Ze lezen teksten, maken vragen en opdrachten, bekijken dia's e.d. Na de verwerking van de kernstof wordt m.b.v. een diagnostische toets nagegaan of de leerling(e) de leerstof voldoende beheerst. Diegenen die de toets niet halen krijgen van de docent(e) extra hulp. Daarna krijgen ze weer een toets. De groep die in eerste instantie de leerstof wel voldoende beheerste krijgt het pakket aanvullende- en verrijksstof aangeboden. Dit werken zij zelfstandig door. Een en ander wordt getoetst.

4 Vrije tijd

1 Sport tussen 1870 en 1914

1.1 De toestand in 1870

Uit het eerste deel zul je je nog herinneren, dat er in 1870 maar weinig aan sport werd gedaan. De rijken deden niet aan sport, hoewel ze er wel de tijd voor hadden. De gewone mensen hadden voor de beoefening van sport geen tijd en geen geld. Ze hadden er ook weinig behoefte aan; ze kregen immers voldoende lichaamsbeweging!

Het paardrijden zoals dat door mensen uit de deftige stand werd beoefend, was nauwelijks een sport te noemen. Deltige mensen streefden niet naar prestaties. Het ging er niet om, wie het hardst kon rijden of het hoogst kon springen.



Omstreeks 1870 werd maar weinig aan sport gedaan, omdat de gewone mensen er geen tijd en geld voor hadden en de rijke mensen er geen belang in stelden.

Pluriform 2, p. 133

Zo verloopt voor elk thema het leerproces.

De bladindeling van *Pluriform* is niet alledaags. In de middenkolom staat de basistekst. Links daarvan staan verwerkingsvragen en rechts staan samenvattinkjes van de tekst, reducties tot regels en principes in rood gedrukt. Ook aan de rechterkant staan nog weer vragen, de belangrijkste zelfs. Dit is verwarrend. Het is overzichtelijker alleen in de linkerkolom de vragen te vermelden.

Pluriform 1, p. 31

De leerstof is goed gegroepeerd en de leerling(e) krijgt de mogelijkheid om de stof onder te brengen bij eerder geleerde begrippen. De opdrachten zijn didactisch zó gekozen, dat de leerling bij de beantwoording zelf een keuze kan maken op grond van zijn denken en voelen. D.m.v. groepsopdrachten kan hij zijn standpunt dan toetsen aan die van zijn medeleerlingen en aan die van de docent(e).

De illustrerende tekeningen zeggen weinig. Het zou beter zijn meer authentieke historische materialen aan te bieden. Authentieke sporen en bronnen worden in *Pluriform* node gemist. Bovendien zijn de afbeeldingen te klein.

Een algemene kritische noot moet ook geplaatst worden bij het vooral beschrijvende karakter van de leestekst zodra we de geschiedenis induiken. Het heden komt wel tot leven, het verleden veel minder. Begrippen als *ontmoeten* en *beleven* komen in *Pluriform* niet voldoende uit de verf.

Wat verder aan de behandeling van de thema's opvalt, is dat het verleden wordt bekeken met een hedendaagse bril. Alles schijnt steeds beter te worden. Zou het niet leerzamer zijn om de mensen juist in hun wereld te willen begrijpen?

5 Het gezin in 1925

In 1925 was Jan Willem de Bruin, de betovergrootvader van Joost en Marjon, 65 jaar oud. In de afgelopen vijftig jaar was hij getuige geweest van een enorme omwenteling. Spoorwegen waren aangelegd, havens waren vergroot, vaarwegen en landwegen waren verbeterd. Stoomlocomotieven, stoomschepen, auto's, fietsen en vliegtuigen waren gekomen.



Stoomlocomotief uit 1911

Er waren ook schrijfmachines, telefoons, bewegende filmbeelden en radio's ontwikkeld. Hij was getuige geweest van de aanleg van waterleidingen en rioleringen. Hij had diverse vormen van straatverlichting meegemaakt: olielantaarns, gaslampen en daarna elektrisch licht. Hij had de opkomst en het verdwijnen van de paardetram en de stoomtram meegemaakt. De elektrische tram en de autobus waren in 1925 de moderne vervoermiddelen. Gerrit, de overgrootvader van Joost en Marjon, was nu veertig jaar oud.

Veel van de veranderingen had hij ook meegemaakt. En hij had meer gezien. Tijdens de Eerste Wereldoorlog (1914-1918) was hij soldaat geweest. Als soldaat had hij veel mensen leren kennen. Zijn dienstdag had hij aan de

De ontwikkeling van de techniek heeft grote invloed gehad op het leven

1
Bespreek in groepen bovenstaande zin. Elke groep werkt vervolgens één van de volgende punten uit. Na afloop brengt elke groep verslag uit aan de klas.

- Er komt meer verkeer: hoe komt dat? welke gevolgen heeft dat?
- Waterleiding en riolering worden aangelegd: wat verandert daardoor in de gezinnen?
- Algemeen gebruik van elektriciteit: welke veranderingen vinden plaats, welke beroepen verdwijnen, welke nieuwe beroepen ontstaan?

Telefoon anno 1925



- 1
Van 1870 tot 1925 is heel wat veranderd in Nederland. Welke veranderingen hebben plaats gevonden? Denk hierbij aan:
- verkeer
 - contacten tussen de mensen
 - ontspanning
 - hygiëne
 - verlichting
 - werken
 - naar school gaan

kleio

De docentenhandleidingen

Route 1 en 2 en *Pluriform 1 en 2* zijn voorzien van een lerarenhandleiding. Voor de andere boekjes wordt nog aan een handleiding gewerkt. Welke steun geven ze de docent(e) bij het voorbereiden van de lessen? De aanwezige handleidingen volgen globaal eenzelfde opzet, maar er is een groot verschil in informatieverstrekking en in uitwerking.

De algemene handleiding van *Route* is summier. In een 10-tal pagina's komen de belangrijkste punten globaal aan de orde. Veeleer stellen de auteurs de docent(e) op de hoogte van hun standpunt. Het waarom van die standpunten komt niet duidelijk naar voren. Als voorbeeld willen we wijzen op de keuze van het uitgangspunt leren-door-doen. Welke afwegingen liggen hieraan ten grondslag? Wat betekent dit concreet voor het Lbo-onderwijs? Kennelijk moet dit nu voor zichzelf spreken. Ook wordt niet verwezen naar didactische en onderwijskundige studies. Vragen omtrent de themakeuze, de volgorde van de thema's, de pedagogische waarden, kortom *waarom* krijgt dit kind deze stof aangeboden, blijven in nevelen gehuld. Praktische kwesties zoals differentiatie worden voorzien van de opmerking 'Hierbij kan de docent zelf zijn eigen model voor differentiatie bepalen' (Handleiding p. 16). Was het allemaal maar zo gemakkelijk! Positief is wel, dat de antwoorden van de

vragen en opdrachten voor de leerlingen in de handleiding zijn uitgewerkt. Toetsmateriaal is toegevoegd en bestaat uit goed-fout vragen én open vragen.

De handleiding van *Pluriform* bestaat uit twee delen, namelijk een algemeen deel en een vakspecifiek deel. Voor deze opzet is gekozen omdat *Pluriform* een methode wil zijn voor de hele Avo-sector van het Lbo; naast geschiedenis maken aardrijkskunde, maatschappijleer en biologie er deel van uit. In het algemene deel staat een uitgebreide theoretische verantwoording van het boek. De beschrijving van de bedoeling, beginsituatie, differentiatie-model, themabepaling is informatief. Tevens zijn enige didactische suggesties opgenomen. Het specifieke deel geeft een inhoudelijke beschrijving van de thema's.

Naast het leerlingboek is er een werk- en toetsenboek, waarin ook de vragen gemaakt kunnen worden. De toetsen omvatten multiple choice én open vragen. De antwoorden worden gegeven in de aparte 'Antwoordsleutel'.

Afsluitend kan worden opgemerkt, dat het ideale schoolboek voor het Lbo nog geschreven moet worden. Beide methodes staan een grote mate van zelfwerkzaamheid van de leerling voor, en gezien deze tendens lijkt het me zinvol dit theoretisch nader te onderzoeken.

sen hebben alle Lbo-leerlingen geschiedenis. Daar zijn de eerste twee *Route*-deeltjes voor geschreven. Dit onderbouwmateriaal bevat een introhoofdstuk en een afsluitend hoofdstuk over aspecten van het vak geschiedenis (tijd, bronnen, objectiviteit/subjectiviteit). Daartussenin zit de leerstof chronologisch geordend rond de thema's wonen en werken in de ruimste zin van het woord.

Het bovenbouwmateriaal (de deeltjes *Route 3 en 4*) staat op zichzelf. Hooguit 25 procent van alle Lbo-leerlingen (op Lts'sen slechts 7 procent) kent geschiedenis als examenvak. De keuze van de leerstof is – ook in de *Route*-deeltjes – bepaald door de landelijke ontwikkelingen rond het toekomstig CSE.

Deze opzet zorgt er voor dat er in de *Route*-delen 3 en 4 (gedeeltelijk) een verdieping plaats vindt van de stof zoals die in de onderbouwdeeltjes wordt aangeboden.

Nog zo'n onbekendheid van de recensent met het Lbo komt naar voren als Hazelhoff schrijft 'Route gaat met reuzestappen door de geschiedenis'. Heeft degene die deze woorden noteerde en het vak geschiedenis kennelijk hoog in het vaandel geschreven heeft, eigenlijk wel bedacht dat de meeste kinderen op onze Lbo-school slechts twee jaar lang één uurtje per week geschiedenis krijgen? Bovendien: als Hazelhoff – hopelijk bij wijze van informatie – in zijn recensie iets over de inhoud van *Route* aan wil geven, laat hij daarbij allerlei relevante informatie weg. Een goede inhoudsopgave en een kritische beschouwing over de koppeling zoals wij die aangebracht hebben tussen chronologie en bepaalde thema's (ons baserend op het voorstel van de CMLGS), wordt in de recensie niet gegeven.

Op verschillende plaatsen in de recensie gebruikt Hazelhoff termen als 'het betoog is overal even dun', 'leeg en onpersoonlijk' en 'een zeer oppervlakkige beschrijving'. Nergens geeft hij aan waarom hij dat vindt. Laten we hopen dat hij hierbij niet doelt op het eenvoudige, op de Lbo-leerling toegespitste taalgebruik. Erger maakt hij het als hij in zijn betoog het hoofdstuk over de industriële revolutie totaal uit zijn verband moet rukken om ons een politieke visie te kunnen verwijten waar wij de Lbo-leerling kennelijk mee op willen zadelen. Kleio-lezers die de inhoud van *Route* kennen, zullen zich voor kunnen stellen dat wij bij het lezen van het verhaal van Hazelhoff een beetje vieze smaak in de mond kregen.

In de recensie wordt erg lovend gesproken over het illustratiemateriaal dat in *Route* opgenomen is. Vergeten wordt om erbij te vermelden dat vragen en opdrachten, tekst én illustraties één doorlopend geheel vormen. Nog zo'n 'misverstand': Het leren-

De ontmoetingen en belevenissen van Herman Hazelhoff

We hebben lang gearzeld of we zouden voldoen aan het verzoek van de Kleio-redactie om te reageren op de recensie die Herman Hazelhoff schreef over o.a. onze Lbo-geschiedenismethode *Route*. In een eerste opwelling zeiden we dan ook: 'Nee, niet doen!' We hebben weinig zin in een welles-nietes spelletje met een recensent die het volste recht heeft zijn mening over het boek te geven. In het algemeen lijkt het ons niet op de weg van auteurs te liggen de strijd aan te binden met critici van hun 'geesteskind'.

Ware het niet dat... Toen we de inhoud van het verhaal van Hazelhoff op ons in lieten werken, bekreep ons toch het angstige gevoel dat Hazelhoff in het vuur van de strijd kennelijk over het hoofd gezien heeft dat het een belangrijke taak van een recensent is om te trachten op een enigszins consis-

tente manier informatie over het te bespreken boek te verschaffen. Dit gemis hopen wij in onderstaande alinea's een beetje goed te maken, waarbij we meteen de aantekening willen maken dat wij niet uit gaan van het karikaturale beeld van de Lbo-leerlingen en de mensen die hen lesgeven, waar Hazelhoff in zijn recensie steeds mee op de proppen komt.

Afgezien van het feit dat er in de recensie geen melding gemaakt wordt van het feit dat *Route* Geschiedenis één geheel vormt met *Route* Aardrijkskunde – hij noemt het aardrijkskundemateriaal niet eens! – wordt de onderlinge verhouding tussen de vier *Route* geschiedenisdeeltjes niet belicht. Zo neemt Hazelhoff de delen 2 en 3 voor het gemak maar even samen. In het Lbo werkt het echter zo: in de eerste twee klas-



Heb jij er wel eens over nagedacht wat je later wilt worden? Sommigen van jullie zullen dat nu al precies weten. De meesten zullen zeggen dat ze eerst nog een tijdje door willen leren en dan pas een keus willen maken.

Ruim honderd jaar geleden, in het midden van de vorige eeuw, was dat anders. Toen hadden jouw leeftijdgenoten die keuze al lang gemaakt. Ze wisten niet alleen al wat ze wilden worden, maar ze waren het al. Na een paar jaar lagere school waren ze meteen aan het werk gegaan. Veel kinderen werkten in de fabrieken waar zware machines de hele dag een oorverdovend kabaal maakten. Per dag moesten ze zoveel uur werken dat er heel weinig vrije tijd overbleef. 's Avonds waren ze blij dat ze naar bed konden, want ze hadden de hele dag kei- en keihard moeten werken en morgen was het weer vroeg dag.

Er is veel veranderd zeg je? Dat kun je zeker zeggen. En dat geldt niet alleen voor jongens en meisjes van jullie leeftijd, maar voor iedereen. Ruim honderd jaar geleden zag Nederland er heel anders uit. Dit eerste hoofdstuk gaat over die veranderingen. Bekijk de foto's 1a tot en met 1h maar eens en maak de eerste opdracht.

door-doen moet, volgens Hazelhoff, nader worden onderzocht. De praktijk van het Lbo kan dit uitwijzen en heeft dit gedaan. Theoreticus Hazelhoff mist dan 'een bepaalde aanpak, bepaalde didactische principes, bepaalde vragen en opdrachten'.

In Route is een grote variëteit aan werkvormen opgenomen op het terrein van het kijken, schrijven, spreken, ordenen en doen. In totaal onderscheiden we 22 werkvormen die zo worden aangeboden dat er niet alleen binnen de opdrachten gedifferentieerd kan worden, maar ook dat er – naarmate men in het Routemateriaal vordert – sprake is van een opklimmende moeilijkheidsgraad. De verschillende 'cursussen' binnen Route met betrekking tot het ordenen van de tijd, het kijken en het rubriceren van gegevens, zijn de recensent volledig ontgaan. Hij bewijst dit overduidelijk met zijn opmerking 'De aandacht weten te vangen is één ding, een lessequentie opbouwen is iets anders'.

Voor Hazelhoff staan het 'beleven' en het 'ontmoeten' centraal in zijn beoordeling. Hij gaat daarbij zo ver dat hij de pagina's in Route deel 1 aan kan wijzen waarop hij de eerste mens 'ontmoet'. We hebben Route er nog eens op nagelezen, maar we kunnen ons niet aan de indruk onttrek-

ken dat Hazelhoff om zijn stelling staande te kunnen houden op voorgaande pagina's regelmatig de andere kant heeft opgekeken. En dat kijken vormt nu juist één van de basisvaardigheden van Route. Op deze wijze kunnen leerlingen op een andere dan de gebruikelijke manier informatie verwerken. Dat Hazelhoff lang (en goed) naar de buitenkant van deel 1 heeft gekeken, blijkt wel uit zijn inleiding. Toch is voor ons de binnenkant belangrijker.

Vandaar dat wij, als het om 'beleven' en 'ontmoeten' gaat op de bladzijden 11 t/m 15 van deel 1 al vijf inleefteksten hebben aangeboden!

Wat tenslotte de twee historische 'bokken' betreft, waar de recensent gewag van maakt, moeten we constateren dat ze in beide gevallen als 'bok' gepresenteerd kunnen worden bij de gratie van het feit dat Hazelhoff zijn citaten tot het absolute minimum heeft weten te beperken. Net als op veel andere momenten tijdens het lezen van de recensie bekruipt ons ook hier het gevoel dat het goed ware als het betoog van Hazelhoff de lezers zou prikkelen Route zelf eens te gaan lezen...

Bertus Boivin
Kees Torremans

Enige opmerkingen bij de recensie van Pluriform

Met de in het algemeen lovende bespreking van de heer Hazelhoff voelen de auteurs en de redactieleden van Pluriform zich erg vereerd. De vier delen van deze methode zijn immers het resultaat van ampele besprekingen binnen een team dat echt een schoolboek uitsluitend voor het Lbo wilde schrijven.

Zo'n boek kon en mocht geen vereenvoudiging zijn van methoden zoals in gebruik zijn bij Mavo, Havo of Vwo. De redactie bestond uit docenten die het Lbo uit de dagelijkse praktijk kenden en uit ervaring wisten, hoe moeilijk de Lbo-leerling historisch besef kon worden bijgebracht. Dat zij moesten uitgaan van de ervaringswereld van deze leerlingen, stond voor hen wel vast. Hoe moesten zij echter trachten de leerlingen gevoelig te maken voor de veranderingen in de samenleving? Hoe moesten zij enig inzicht geven in het ingewikkelde samenspel van factoren die het veranderingsproces beïnvloeden?

Uit de besprekingen rond deze problematiek ontstond niet alleen de keuze van thema's, volstrekt afwijkend van het traditio-

nele geschiedenisonderwijs, maar ook het besluit het begin te leggen rond 1870. Wij kozen dit jaartal, omdat Nederland rond die tijd nog alle kenmerken vertoonde van een agrarisch-ambachtelijke samenleving, terwijl toch de eerste stappen in de richting van een industriële samenleving al gezet waren.

Om de ontwikkeling van 1870 tot heden meer binnen de ervaringswereld van de leerlingen te brengen kozen wij in het eerste deel het gezin De Bruin om de veranderingen in gezinsleven, wonen, werken, vrije tijd en openbaar leven te schetsen. De rol van dit gezin wordt inderdaad geringer naarmate het boek verder vordert, maar helemaal verdwijnen doen de De Bruin's niet, zoals de recensent suggereert. In het tweede deel komt dit gezin niet meer ter sprake. Veranderingen in gezinsleven, wonen, werken, vrije tijd en openbaar leven worden dan vanuit andere invalshoeken belicht. Bovendien wordt het de leerlingen steeds meer duidelijk dat veranderingen niet tot Nederland beperkt blijven en dat invloeden uit het buitenland in ons land hun invloed doen gelden.

kleio

Examenvoorbereiding met Schooltelevisie



SOWJET-UNIE 1917-1953

**NIEUW
PAKKET**

4 tv-programma's
(najaar '85)
CSE-Katern MAVO
CSE-Katern HAVO/VWO
Gratis handleidingen

Sowjet-unie 1917-1953



STRAFARBEIDER OP HET PLATTeland ROND 1900

Malmberg en NOT

Goed nieuws voor docenten geschiedenis. In het najaar '85 besteden NOT en NOS weer aandacht aan een onderwerp dat tijdens het Centraal Schriftelijk Eindexamen aan de orde wordt gesteld.

Voor ondersteuning met schooltelevisie is gekozen voor het CSE-onderwerp Sowjet-Unie 1917-1953. Het schriftelijk materiaal bij deze serie komt deze keer tot stand in nauwe samenwerking met uitgeverij Malmberg, een vertrouwde naam in het geschiedenis-onderwijs.

Met name het ontwikkelen en uitgeven van CSE-katernen is voor Malmberg al jarenlang bekend terrein. Daarom hebben Malmberg en NOT nu hun krachten gebundeld met als voornaamste doelstelling: het realiseren van een veelzijdig onderwijspakket rondom het CSE-onderwerp "Sowjet-Unie 1917-1953".

Hoe ziet het project eruit?

Malmberg en NOT zijn erin geslaagd om een aantrekkelijk onderwijspakket voor u en uw leerlingen samen te stellen. Het schooltv-project, bestemd voor eindexamenklassen MAVO en HAVO/VWO, sluit volledig aan op de officiële examenstructuur die het Ministerie van O en W voor dit CSE-onderwerp heeft opgesteld.

Het project bestaat uit de volgende onderdelen:

- Vier schooltv-programma's die in het najaar '85 worden uitgezonden. Elk tv-programma duurt ongeveer 25 minuten.
- CSE-katern MAVO (64 pag.)
- Handleiding MAVO
- CSE-katern HAVO/VWO (64 pag.)
- Handleiding HAVO/VWO

Belangrijk! In bovenvermelde katernen wordt, naast het onderwerp "Sowjet-

Unie 1917-1953", ook het CSE-onderwerp "Nederland 1917-1940" uitgebreid behandeld. Dit laatste gebeurt echter zonder begeleiding van schooltelevisie-programma's.

TV-serie motiveert uw klas

NOT en NOS brengen al geruime tijd verplichte examenstof letterlijk en figuurlijk tot leven. Ervaring op scholen toont herhaaldelijk aan, dat leerlingen zich met behulp van schooltelevisie-programma's gemakkelijker voor het examenonderwerp gaan interesseren.

Dankzij het waardevolle historische filmmateriaal wordt de informatie over het betreffende onderwerp beter onthouden en begrepen.

CSE-katernen MAVO en HAVO/VWO

Veel docenten geschiedenis kennen de CSE-katernen van Malmberg. Het zijn goedverzorgde uitgaven. Een basistekst wordt afgewisseld met interessante artikelen en vragen en opdrachten, die uw leerlingen van tijd tot tijd zelfstandig kunnen uitvoeren. Voor zowel MAVO- als HAVO-leerlingen zijn CSE-katernen (met de twee onderwerpen) leverbaar.

Hetzelfde geldt voor de bijbehorende docenten-handleidingen, die gratis worden meegestuurd. Het schriftelijk materiaal is een co-productie van Malmberg en NOT. Dit betekent dat de inhoud van de beide CSE-katernen en de inhoud van de tv-serie waar mogelijk op elkaar zijn afgestemd.

Verantwoorde aanschaf

Schooltv-projecten worden ontwikkeld door vakmensen die zelf jarenlang voor de klas hebben gestaan. Waar nodig worden ook deskundigen uit de praktijk of universiteitsmedewerkers bij de realisatie betrokken.

Docenten geschiedenis hebben veel waardering voor hetgeen NOT en

NOS op schooltelevisiegebied presteren. Dat blijkt uit het hier afgedrukte overzicht met de meest recente onderzoekcijfers.

LEES VERDER OP DE ACHTERPAGINA.

Deelname & Waardering		
Onderzoekcijfers najaar '84:		
	Deelname AVO	Waardering AVO
De Egyptenaren	42%	8
V.S. 1917-1949	53%	8,8
V.S. 1933-1974	55%	8,9



TITO WIL NIET IN DE PAS LOPE VAN STALIN.



EEN DOSSIER VAN STALIN IN ZIJN JONGE JAREN (1912-1913)

Inhoud tv-serie Sowjet-Unie 1917-1953

1 1900-1921
Van tsaar tot Lenin

Aan het begin van deze eeuw is Rusland vol onrust. De politiek weinig begaafde tsaar Nicolaas is niet in staat met zijn maatregelen die onrust weg te nemen. Het uitbreken van de eerste Wereldoorlog maakt alles nog erger. Voedseltekorten in de grote steden. De Doema heeft weinig invloed, maar in het begin van 1917 vormt dit parlement een Voorlopige Regering. De tsaar wordt gedwongen tot aftreden. De bolsjewieken hebben als eerste eis het stoppen van de voortgaande oorlog. In oktober doen zij een staatsgreep die een burgeroorlog tot gevolg heeft. Roden vechten tegen Witten om de macht. De door beide groepen toegepaste terreur wordt door de communisten voortgezet, ook als zij hun sowjet-republiek hebben kunnen stichten.

2 1921-1939
Stalin aan de macht

De slechte economische toestand, direct na de Burgeroorlog, is aanleiding tot de Nieuwe Economische Politiek (NEP). De economische vrijheid voor boeren, kleine handelaren en ambachtshandelaars wordt beperkt. Herstel van het marktbeginstel leidt ook tot economisch herstel. De strijd om de macht bij de opvolging van Lenin wint Stalin, die al gauw het idee van de wereldrevolutie laat varen. Tegenstanders van zijn "socialisme in één land"-gedachte worden door hem uit de weg geruimd. Stalins heerschappij is merkbaar in de kunst, de religie en de economie. Van bovenaf wordt collectivisatie van de landbouw en de industrie doorgevoerd. Deze operatie kost duizenden slachtoffers en elke tegenstand wordt de bodem ingeslagen. De resultaten van de vijf-jarenplannen worden direct verbonden aan de figuur Stalin. Een ware persoonlijkheidsverheerlijking vindt plaats. De Grote Terreur, met showprocessen en al, gaat zelfs de leger-top niet voorbij.

3 1917-1941
Buitenlandse politiek

In de eerste jaren van haar bestaan verkeert de Sowjet-Unie in een isolement. In afwachting van de komende wereldrevolutie. In 1919 wordt de Komintern opgericht om de wereldrevolutie te bevorderen en te voorkomen dat een gesloten front tegen de SU zal ontstaan. Met Duitsland wordt militaire en economische (Rapallo) samenwerking overeengekomen. De opkomst van het nationaal-socialisme in Duitsland doet Stalin besluiten meer aansluiting te zoeken bij de Westerse democratieën. In 1934 treedt de SU toe tot de Volkenbond. Met Frankrijk en Tsjecho-Slowakije worden het jaar daarop militaire bijstandsverdragen gesloten. Van het Westen verwacht Stalin na de conferentie van München (1938) niet veel steun meer. Het anti-Kominternpact belooft ook weinig goeds. Als Hitler een akkoord wil, gaat Stalin daar met graagte op in. Voorlopige vrede en gebiedsuitbreiding (half Polen) worden hem geboden. De Duitse agressie stopt echter niet bij de Sowjet-grens. In juni 1941 gaat de operatie Barbarossa van start.

4 1941-1953
Supermacht in wording

De Duitse aanval op Sowjet-bodem verloopt zeer voorspoedig. Russische tegenstand is aanvankelijk zeer gering. Stalin spreekt pas na twee weken zijn volk voor de radio toe en roept op tot de tactiek van de verschroeiende aarde. Ofschoon Moskou wordt bedreigd blijft Stalin in de hoofdstad op zijn post. De vroeg invallende Russische winter is een grote handicap voor het Duitse leger. De slag om Stalingrad wordt het keerpunt in de strijd. Russische legers nemen vanaf dan het initiatief in omgekeerde richting. Stalin conferereert met de geallieerde leiders in Teheran en maakt met Churchill een verdelingsplan voor Oost-Europa. Vlak voor de val van Berlijn vergaderen de Grote Drie in Jalta om de na-oorlogse wereld te bespreken. In mei 1945 blijft in Potsdam van de eerder bepaalde intenties niet veel overreind. Wantrouwen komt in de plaats van samenwerking. In het binnenland zet Stalin zijn oude politiek voort, tot zijn dood in 1953.

A T T E N T I E !

Alle uitzendgegevens (data en uitzendtijden) leest u in de schooltelevisiegids (najaar 1985). Deze gids wordt begin juni '85 naar alle scholen gestuurd.

Kaart voor docenten geschiedenis

Ik heb belangstelling voor het nieuwe schooltv-project "Sowjet-Unie 1917-1953". Deze kaart wordt ingestuurd voor een:

- ☐ bestelling
☐ beoordeling (aankruisen a.u.b.)

ex. CSE-katern MAVO à f 9,95

ex. CSE-katern HAVO/VWO à f 9,95

ex. handleiding MAVO (gratis)

ex. handleiding HAVO/VWO (gratis)

Vermelde prijzen zijn incl. BTW en verzendkosten. Tariefwijziging voorbehouden. Het onderwijspakket kunt u ook via de boekhandel bestellen of telefonisch bij: Malmberg. Tel.: 073-215565 toestel 120 of 228 of bij de NOT: Tel.: 035-19544 toestel 26.

Naam van de school _____

Adres _____

Postcode _____ Plaats _____

Telefoon _____

Deze kaart wordt verzonden door: _____

Naam docent(e) _____

Functie _____

Datum _____

Zo bestelt u:

Stuur de ingevulde kaart (zonder postzegel) naar de NOT. Het schriftelijk materiaal wordt dan medio mei 1985 aan de school geleverd. Met dezelfde kaart kunt u ook één gratis beoordelings-exemplaar aanvragen, dat eveneens per medio mei beschikbaar is.

Het verzenden van beoordelings-exemplaren wordt uitsluitend verzorgd door uitgeverij Malmberg. U kunt de CSE-katernen natuurlijk ook rechtstreeks bij Malmberg bestellen. Bel: 073-215565 toestel 120 of 228. De CSE-katernen zijn ook via uw boekhandel leverbaar.

De samenstellers van het schooltv-project "Sowjet-Unie 1917-1953" zijn:

R. Prass, producer-regisseur schooltv-programma's (NOS)
W.A. v.d. Spek, didactisch medewerker geschiedenis (NOT)

De auteurs van de CSE-katernen zijn: "Sowjet-Unie 1917-1953":

K. van Dijk, A.J. Plas, W.A. v.d. Spek (NOT) en A.L. Verhoog en "Nederland 1917-1940": K. van Dijk, A.J. Plas en A.L. Verhoog.

Schooltelevisie met CSE-katernen. Een vertrouwd beeld in examenklassen.



malmberg

UITGEVER/DEN BOSCH



nederlandse onderwijs televisie

GEEN POSTZEGEL

Aan Nederlandse Onderwijs Televisie,
afd. verzending schriftelijk materiaal
Antwoordnummer 111
1440 VB Purmerend



Met betrekking tot Pluriform 3 en 4 zouden wij ook enige opmerkingen willen maken, omdat de heer Hazelhoff naar onze mening iets te veel de indruk wekt, dat in deze delen een traditionele geschiedbenadering plaats vindt. Zeker, deze twee delen anticiperen op het toekomstig eind-examen geschiedenis op C-niveau en kunnen alleen al om die reden een aantal onderwerpen gewoonweg niet missen. De stof is echter anders gerangschikt dan in andere methoden. Zo is er voor elke periode in beide delen de indeling gemaakt: sociale veranderingen, economische ontwikkelingen, politiek. In de aanvullings- en vrijkingsstof zal de leerling onderwerpen aantreffen die in andere boeken ontbreken. Voorbeelden daarvan zijn: Het Luikse industriegebied; het ergste bombardement van de oorlog in Europa; het gebroken gewoortje; Nederland gidsland, missie en zending; de Japanse kampen, enz.

De redactie is zich er van bewust dat de bladindeling van Pluriform 1 en 2 verre van alledaags is. Zij legt er wellicht ten overvloede de nadruk op dat de vragen in de linkerkolom bedoeld zijn als hulpmiddel tot begrip van de tekst. De vragen in de rechterkolom hebben een geheel andere functie; zij zijn moeilijker, eisen productief denken en zullen soms onderwerpen zijn voor discussies of groeps gesprekken of een aanleiding tot interviews en vragen aan ouders, grootouders of tantes.

Kritiek heeft de recensent op het beschrijvende karakter van de leestekst. Hij is van mening dat de leerling meer met bronnen in aanmerking zou moeten komen. Met deze kritische kanttekening zou de redactie het eens zijn wanneer het om een andere doelgroep ging dan de Lbo-leerlingen. Authentieke teksten zouden een dusdanige bewerking hebben moeten ondergaan dat van de oorspronkelijke tekst weinig zou zijn overgebleven.

De redactie heeft om deze reden de voorkeur gegeven aan een beschrijvende tekst boven toch soms erg verminkte bronnen. Zij bestrijdt overigens de kritische opmerkingen van de recensent als zouden begrippen als ontmoeten en beleven onvoldoende uit de verf komen. De beschrijvende teksten geven daarentegen door hun uitgebreide en gedetailleerde informatie alle gelegenheid tot inleving en ontmoeting van mensen in een andere tijd. 'Het verleden wordt bekeken met een hedendaagse bril', verzucht de heer Hazelhoff. Inderdaad, wij kunnen nooit helemaal loskomen van ons denken, ons werken, onze toekomstverwachtingen, maar de redactie is het zeker niet eens met de gedachte dat de mensen het alleen maar beter hebben gekregen of dat de geschiedenis alleen maar een proces van vooruitgang is. Die conclusie is niet te trekken uit Pluriform. Integendeel, de tekst maakt voldoende duidelijk dat de prijs voor materiële vooruitgang betaald moet worden met milieuverontreiniging en onzekerheid.

Dat niet iedereen in alle opzichten gelukkiger is dan zijn voorouders, moge blijken uit de volgende passage uit Pluriform 2, hoofdstuk 4: 'Toen bijna ieder gezin een auto had, traden ook de nadelen aan de dag: kilometerslange files, milieuvervuiling, ongevallen. "De auto is een kindermoordenaar", verklaren actiegroepen; of ze roepen luid: "Weg met die stinker". Zo is de auto tegelijkertijd een heilige koe voor de automobilist, een melkkoe voor de overheid, maar ook de bron van alle kwaad voor zijn tegenstanders.

Met het vliegen gaat het dezelfde kant op. Na 1960 kwamen vliegvakanties in de mode. Aanvankelijk waren dat trips naar Spanje, Mallorca of Italië. Naarmate de welvaart steeg, kwamen de vakantiebestemmingen steeds verder weg te liggen. Straalvliegtuigen brengen vakantiegangers in enige uren naar zonnige oorden. Tienduizenden maken er gebruik van. Ook vliegtuigen verontreinigen echter het milieu. De uitlaatgassen die worden uitgestoten in de hogere luchtlagen, zouden vernietigend zijn voor het leven op aarde. Dat beweren althans sommige wetenschapsmensen.'

M.J.H. Post



Vragen aan de geschiedenis

C.J. van Horzen, J. Jacobs

- Vragen aan de geschiedenis, deel 1*, onder redactie van J.G. Toebes, B. Molenkamp, J. Rijken. Samenstelling deel 1: A. van Hooff, L. Nolet, G. Pieters. Wolters-Noordhoff, Groningen 1983, 197 p., f 30,25.
- Werkboek bij deel 1*. Samenstelling A. van Hooff, B. Molenkamp, L. Nolet, G. Pieters, J.G. Toebes. Wolters-Noordhoff, Groningen 1984, 179 p., f 12,75.
- Docentenboek bij deel 1*. Samenstelling A. van Hooff, B. Molenkamp, L. Nolet, G. Pieters, J.G. Toebes, Wolters-Noordhoff, Groningen 1984, 224 p., f 41,—.

De recensenten zijn verbonden aan de subfaculteit maatschappijgeschiedenis van de Erasmusuniversiteit te Rotterdam. Drs. C.J. van Horzen doceert didactiek der geschiedenis, Dr. J. Jacobs is docent algemene onderwijskunde.

De verschijning van het boek werd al geruime tijd verwacht; de praktische toepassing en uitwerking van de reeds vele jaren in woord en geschrift beleden uitgangspunten, stond er aan te komen. Gezien eerder gepubliceerde uitgangspunten werd met grote belangstelling uitgekeken naar de methode *Vragen aan de geschiedenis*.

Schoolboeken worden, evenals vakwetenschappelijke overzichtswerken, niet meer door individuen geschreven, maar door een team van schrijvers, in dit geval min of meer strak geleid vanuit het Nijmeegse. De greep van de 'redactie' op een boek laat zich moeilijk precies vatten voor recensenten. Drie van de vijf redactieleden hebben zich ooit (en zullen dat hopelijk blijven doen) uitgesproken voor een bepaald soort geschiedenisonderwijs. Wij vinden het nogal een dubieuze zaak slechts een gedeelte van een methode te bespreken. Liever ware het ons geweest de gehele methode aan de orde te stellen; niet in het minst vanwege het feit dat uitgangspunten van de auteurs zich slechts laten beoordelen over meerdere de-



Inhoud deel 1

Anton van Hooff, Louis Nolet en Gerard Pieters

- Een eerste kennismaking
- 1 Jagers en verzamelaars
- 2 Dorpen en steden
- 3 Vele wegen leiden naar Rome
- 4 Heren en boeren
- 5 Stad in de middeleeuwen
- 6 De motoren van de geschiedenis

Inhoud deel 2

Ronald Donk, Harry Jansen, Jos Hilde, Bert Molenkamp, Winny van Pelt, Joke Rijken en Joop Toebe

- 1 Nederlanders in opstand
- 2 Een wereldstad in de 17e eeuw
- 3 Van sikkel tot schietspoel
- 4 Verandering door geweld
- 5 De last van het verleden
- 6 Een geschiedenis in beelden

len. Aan de andere kant: er werd met grote belangstelling naar dit boek uitgekeken en een bespreking kan dan niet achterwege blijven.

In deze bespreking zal de nadruk liggen op het didactisch-methodisch aspect van de methode. We doen dit vooral omdat de samenstellers beweren dat de opzet en uitwerking van de methode een forse breuk betekent met het verleden. De bespreking van de theoretische uitgangspunten krijgt dan ook meer accent dan 'de praktijk in de klas'.

Opvattingen over geschiedenisonderwijs

Gezien de artikelen van leden van de redactie over verleden, heden en toekomst van het geschiedenisonderwijs in Nederland, waren de algemene uitgangspunten geen verrassing. In het eerste deel van de uitvoerige lerarenhandleiding zijn ze als *Kleine didactiek van de geschiedenis* nog eens bij elkaar gezet.

Er wordt geconstateerd dat de vernieuwing in het onderwijs is blijven steken. Er is behoefte aan een ander geschiedenisonderwijs en dat wordt gebruikers in de vorm van deze methode aangeboden. De door de auteurs zelf ambitieus genoemde nieuwe opzet van de methode, wil geen genoegen nemen met aanpassing of partiële vernieuwing.

Er is, volgens de auteurs, een nieuwe oriëntatie nodig: welke kenmerken zou deze oriëntatie moeten hebben? De volgende elementen worden genoemd;

- a Inspelen op maatschappelijke verhoudingen.
- b Veranderingen in de geschiedwetenschap.
- c Vernieuwingen in de onderwijskunde.

Uitgangspunt moet zijn geschiedenisonderwijs als verheldering van het bestaan; bij de invulling ervan moet rekening gehouden worden met ontwikkelingen in de maatschappij en in de geschiedwetenschap en met vernieuwingen in de onderwijskunde. Belangrijk voor de auteurs is in dit verband de maatschappelijke betekenis van de geschiedenis, het inzicht in en de greep op de belangrijkste krachten in de samenleving en het inzicht in de plaats van de mens in de samenleving. Geschiedenisonderwijs moet weer een maatschappelijk vak worden: de methode hoopt daartoe bij te dragen.

Dit zijn uitgangspunten voor een geschiedenisonderwijs, waarin we ons zeer wel kunnen vinden. Voor een uitgebreid exposé van de uitgangspunten verwijzen we naar de *Kleine didactiek*.

Didactische uitgangspunten

Doelstellingen

Zoals ieder verstandig denkend mens, achten de auteurs doelstellingen nodig. Vanuit deze gedachte is de methode doelgericht opgezet. De doelstellingen komen niet alleen uit het cognitieve gebied, maar ook uit het affectieve (- zaken van gevoelens en waarden). De gebruiker zal deze aanpak minimaal moeten onderschrijven. Via de doelstellingen en de centrale vragen bij elk thema wordt getracht te streven naar geschiedenisonderwijs dat maatschappelijke betekenis heeft, geen geschiedenis als doel op zichzelf.

De maatschappelijke betekenis bestaat eruit dat leerlingen inzicht krijgen in en greep op zowel de belangrijke krachten in de samenleving als op de rol van de mens in de maatschappij. Geschiedenis moet een 'levend maatschappelijk' vak worden, met aandacht voor de 'gewone man en vrouw in de concrete situatie'. Op deze manier kunnen leerlingen het besef krijgen dat ze een actieve rol kunnen spelen in de inrichting van onze maatschappij: daartoe moeten ze goed op de hoogte zijn van wat er op het gebied van maatschappij-inrichting in het verleden allemaal is gedaan. Kortom, uitgangspunten van geëngageerde historici, didactici en docenten die het schoolvak geschiedenis een belangrijke plaats willen geven.

Stofkeuze

De uitgangspunten op het terrein van de doelstellingen worden doorgetrokken naar de stofkeuze. Het huidige bestaan heeft een aantal vragen en problemen; deze vragen en problemen behoeven een historische doorlichting. De stof die daartoe nodig is kan worden aangedragen door een 'maatschappij-georiënteerde geschiedwetenschap'.

Uitgaande van deze 'maatschappijgeschiedenis' wordt een aantal maatschappijtypologieën aan de orde gesteld. Binnen ieder van deze typen (jagers en verzamelaars, agrarisch-sedentair, agrarisch en agrarisch-verstedelijkt) wordt telkens gekozen voor één voorbeeld. Dat lijkt een exemplarisch standpunt te zijn, maar dat wordt, trouwens ook volgens de auteurs, theoretisch niet geheel waar gemaakt. De keuze van typen en van telkens terugkerende aandachtspunten geeft ook mogelijkheden tot vergelijkingen tussen de typen. De samenstellers zeggen groot voorstander te zijn van dit soort vergelijkingen.

De gehanteerde stofkeuzecriteria luiden, naast de reeds genoemde:

- behandeling van begrippen die voor de geschiedenis en de sociale wetenschappen van belang zijn;

kleio

- meerdimensionaliteit van historische verschijnselen;
- multicausaliteit;
- evenwicht in de behandeling van historische verschijnselen op verschillend niveau: het mondiale, nationale en lokale.

Griekenland komt niet meer direct aan de orde. Dat is een nogal revolutionaire ingreep, die om een goede onderbouwing vraagt. Deze valt overigens nogal tegen. In de 'Kleine didactiek' wordt de beperkte plaatsruimte die voor elk der zes thema's beschikbaar is als reden aangevoerd. Er was maar plaats voor één agrarisch-urbane samenleving. Daarvan vonden de specialisten op het gebied van de oude geschiedenis Rome een beter voorbeeld dan Griekenland. Een nogal opportunistisch argument dat iedere verklaring mist. Op p. 86 van de docentenhandleiding wordt overigens alweer een ander argument gehanteerd: '... in ons concept past de behandeling van de Griekse poleis... niet. Wij vinden dat zelfstandige steden al voldoende aan de orde zijn geweest bij hoofdstuk 3'. Ook hier wordt van alles beweerd, maar niets uitgelegd. De docent hoeft echter niet te wanhopen en krijgt de volgende steun: 'Voor een door u gewenst overzicht van de Griekse geschiedenis zijn overigens wel aanknopingspunten in de tekst te vinden, maar u zult het de leerlingen zelf moeten aanreiken'. Wij vinden dat een magere uitleg voor een zo zwaarwegende ingreep.

Stofordening

De gekozen stofordening is thematisch-chronologisch. Ze sluit daarmee aan bij de tegenwoordig in zwang zijnde indelingen. De auteurs nemen zich voor aan het slot van ieder deel, een lengtedoorsnede te presenteren, waarbij ze zich bewust zijn, dat het tijdsbesef voor leerlingen in die lengtedoorsnede problematisch zal kunnen zijn. Een belangrijk argument voor de auteurs om het toch te doen is dat 'de leerling een beter begrip van verandering en continuïteit' op doet. Aan het einde van het leerjaar wordt het probleem van tijdsbesef volgens hen minder gevoeld. 'Dan wordt namelijk gebruik gemaakt van de kennis die leerlingen van de verschillende maatschappijen of culturen hebben. Zo leren zij het geheel enigszins overzien.' Op onze bevindingen met dit afsluitende hoofdstuk komen we later terug.

Leertheoretische uitgangspunten

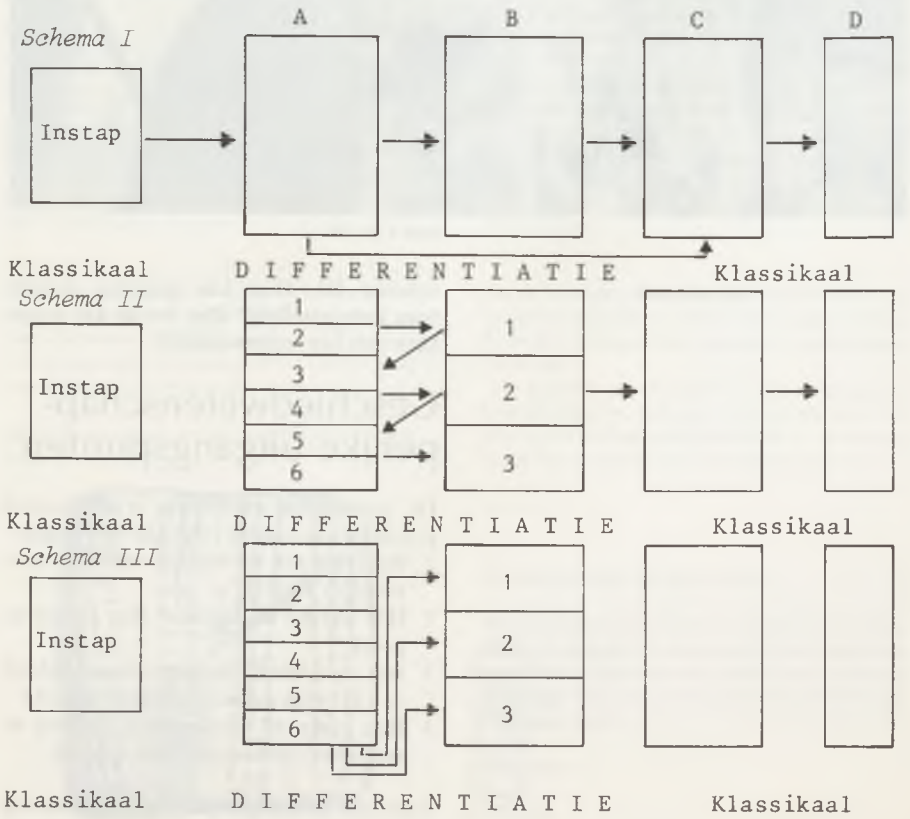
Het is verheugend, dat Toebees c.s. in hun didactische onderbouwing (Een kleine didactische geschiedenis onderbouw; achtergronden van *Vragen aan de geschiedenis*) zich nadrukkelijk beroepen op o.a. de Sov-

jet-russische leer- en ontwikkelingspsycholoog Vygotsky. Daarmee slaan ze een weg in, die tot nu toe in de praktische didactiek te weinig werd begaan. Toebees geeft te kennen, meer te zien in pogingen om de denkactiviteit van ook jonge leerlingen te stimuleren en in kwalitatief opzicht te beïnvloeden, dan zich bij voorbaat neer te leggen bij aan leeftijd gebonden beperkingen. Des te teleurstellender is het wat de schrijvers met Vygotsky's inzicht doen. In de leertheoretische uitwerking van de begrippen 'zone van de naaste ontwikkeling' en 'formeel denken' gaat Toebees voorbij aan wat in de jongste tijd leertheoretici (o.a. Davydow en Galperin) met Vygotsky's erfenis hebben gedaan. Het gevolg is dat de schrijvers van *Vragen aan de geschiedenis* niet echt veel verder komen dan wat mensen als Roth en Küppers al voorstonden: de term 'concreet' verstaan in de betekenis van 'aanschouwelijk, tastbaar, of dicht bij huis' niet in de zin van 'theoretisch-concreet', 'samenhangend' (vgl. Davydow). Bijgevolg blijft ook het begrip 'formeel' bij Toebees synoniem met het traditionele begrip 'abstract', dat wil zeggen gericht op niet-aanschouwelijke samenhangen en verbanden. Op deze wijze wordt enkel het moment waarop leerlingen met de wereld der abstracties in aanraking komen naar voren gehaald; een werkelijk ingrijpen in de kwaliteit van het denken van jonge leerlingen, zoals bedoeld door moderne sovjet-leertheoretici komt niet aan de orde.

Differentiatie

- Ieder thema is opgebouwd uit een aantal onderdelen:
- A-deel (= basisstof)
 - B-deel (voor de snellere leerling en voor leerlingen met bijzondere belangstelling)
 - C-deel (hierin worden afwijkende werkvormen toegepast).

Onduidelijk blijft wat de verschillen zijn tussen A en B: is B een verdieping waarbij gebruik wordt gemaakt van in A verkregen kennis en vaardigheden? Het gehanteerde differentiatiemodel vindt aansluiting bij Dijkstra en Buiting. Dit model kenmerkt de vier begrippen 'ontmoeting', 'ordenen', 'omgaan met sporen' en 'produktie'. In het A-deel komen de eerste drie begrippen aan de orde. De auteurs stellen drie mogelijke werkwijzen voor, zie schema I, II en III. Ondanks de uitgebreide toelichting bij de schema's blijven er vragen over: Schema I (differentiatie naar tempo?) Is C niet zo samengesteld dat de makers van B voordelen hebben? Moet er niets gebeuren als dezelfde leerlingen steeds aan B toekomen? Levert het werken aan C niet dezelfde problemen op als het werken aan A? Schema II. Mij werd niet altijd duidelijk welke B-delen een verdieping waren van welke A-delen.



Voor het eerst op jacht

Meestal werd zij als eerste wakker. Vanmorgen ook. Slaperig keek Tis om zich heen. De anderen sliepen nog, haar vader Pes en haar moeder Gol, haar broer en haar zus. Tis' eerste gedachte was om gauw weer te gaan liggen, want het was zoals gewoonlijk weer ijsig koud in de tent. Toch besloot ze om op te staan en de anderen te wekken. Er viel immers geen tijd te verliezen: de mannen moesten op jacht. Vlug stond ze op, wekte de anderen en sloeg het voorhang van de tent open. Tevreden zag ze hoe het vuur buiten nog nasmeulde. Ze had het dan ook de vorige avond goed afgedekt. Maar toen betrok haar gezicht. Wel allemachtig, het misste alwéér. Leuk voor de jagers dacht ze een beetje moedeloos, leuk, dan zie je het wild niet. Scheelt wel een hoop werk, maar ook een hoop eten. Maar wie weet, het had wel vaker gemist en ook toen hadden de jagers een prooi gevonden. Snel wekte ze de anderen in de overige tenten en begon het vuur op te porren. Er was nog wat eten van de vorige dag over, de mannen konden wel wat voedsel gebruiken voor ze vertrokken.



deel 1, p. 16

Schema III. Hier kan gekozen worden naar belangstelling? Hoe wordt dan omgegaan met het tempoverschil?

Geschiedwetenschappelijke uitgangspunten

De historische informatie is thematisch geordend rondom de volgende vier vragen:

- 1 Waar leefden de mensen van? (het economisch aspect)
- 2 Hoe leefden de mensen? (het sociale aspect)
- 3 Wat dachten de mensen en wat geloofden ze? (het cultureel-mentale aspect)
- 4 Hoe gaven de mensen fleur aan hun leven? (het cultureel-mentale aspect)

Voor ons onbegrijpelijk is het onderscheid dat wordt gemaakt tussen beide laatste aspecten: ze behoren ons inziens tot dezelfde

categorie. Als de auteurs beweren aan te sluiten bij het concept maatschappijgeschiedenis, waarom dan deze eigen variant? De invulling van het laatste aspect is helemaal discutabel: kunst, uitsluitend als 'fleur aan het leven'? Dit is toch een nauwelijks te verdedigen simplificatie en gaat geheel voorbij aan de rol van de kunst in de hier behandelde samenlevingstypen waarin kunst sacraal is en bij uitstek een godsdienstig karakter heeft.

De historische informatie wordt consequent verdeeld over de onderscheiden aspecten. We missen echter in deel 1 de buiten-europese geschiedenis.

De historische informatie is over het algemeen juist, zij het soms wel erg oppervlakkig. We denken dat bij de agrarisch verstedelijkte typen meer mogelijk zou zijn geweest. De tekst is soms ook een beetje 'babbelig'. De auteurs zeggen in hun tekst de begrippen centraal te stellen: we denken dat deze begrippen binnen de historische context duidelijker aan de orde gesteld hadden kunnen worden.

De beoogde versmelting tussen geschiedenis en sociale wetenschappen wordt o.i. tot een papieren uitgangspunt. Het blijft meestal bij het noemen van begrippen, maar we denken dat deze begrippen binnen de historische context een veel duidelijker profiel hadden kunnen krijgen.

Docentenboek

De methode kent een uitgebreide lerarenhandleiding. Hierin ontvangt de docent:

- centrale doelstellingen per thema/sub-thema;
- suggesties voor lesprocedures;
- antwoorden bij de vragen uit het werkboek;
- voorstellen voor eindtoetsen per thema;
- gegevens over musea e.d.

De handleiding is een must voor de gebruikers van de methode. In de aanwijzingen voor de lesprocedure missen we wel aanwijzingen voor een werkvorm die o.i. in de methode van groot belang is en waarop de lerarenhandleiding ook regelmatig zinspeelt: reflexie aan de hand van een onderwijsleergesprek.

Deze werkvorm glijdt zo gemakkelijk over de tong. Zeker waar de gebruikers heel wat meer aanwijzingen willen hebben over aard en richting van een dergelijke gedachtenwisseling.

Het taalgebruik in de lerarenhandleiding vinden wij nogal hoogdravend, vooral de formulering van de centrale doelstellingen. Vergeleken met de daarbij gehanteerde formuleringen vinden we teksten, vragen en opdrachten nogal tegenvallen. We komen daar nog op terug.

De leerlingentekst

Inleiding

Ieder thema kent een instap, een vlot geschreven verhaal met aan het einde een aantal vragen. Ieder thema kent ook een aantal centrale vragen en doelstellingen. Het zou, gezien de leertheoretische uitgangspunten voor de hand liggen dat de instap een 'oriëntatie' is, waarin wordt georiënteerd op de centrale inhoud en werkwijzen. In een 'oriëntatiefase' zou een leerling zich daarmee bezig moeten houden opdat hij met des te meer vrucht aan het thema kan werken. De instap is echter niets anders dan een soort 'opwarmer' met een aantal triviale vragen tot besluit. Een 'oriëntatie' zou beter hebben gepast bij de 'breuk met de traditie', die de auteurs beogen. Ons is ook niet duidelijk wat de functie van de 'Filmrol' is. Het is geen omkadering of voorlopige uitwerking van het thema. Er worden evenmin opnamen getoond die behulpzaam zijn bij het plaatsen (in de tijd, context) van de centrale vragen. Bovendien geeft de filmrol uiterst traditionele beelden weer, zoals bijvoorbeeld Augustinus. De filmrol sluit o.i. niet aan bij de gekozen thematiek en geeft onvoldoende houvast het thema in de tijd te plaatsen.

Taalgebruik en structuur van de tekst

De tekst is voor leerlingen van die leeftijd een begrijpelijk betoog. In het algemeen is de tekst helder en consistent van opbouw. De leesbaarheid en de overzichtelijkheid worden niet bevorderd door de opdrachten tussen de tekst te plaatsen. De overzichtelijkheid zou ook winnen indien kleine kopjes het themaonderwerp zouden opsplitsen, zodat de indeling van het thema in een oogopslag duidelijk zou zijn. Zou bij een volgende druk op dat punt niet voor een andere lay-out oplossing gekozen kunnen worden?

Over een aantal zaken wordt wel erg simplistisch gedaan. Van begrippen wordt soms een wel erg oppervlakkige definiëring gegeven. Wij zijn daar niet zo gelukkig mee. Wij zijn voorstanders van een leertheorie die leerlingen van meet af aan in aanraking brengt met een duidelijk gestructureerd begrip. In latere jaren kan dit begrip met elementen worden verrijkt waardoor een compleet en genuanceerd beeld ontstaat [Voorwaarde is wel dat auteurs van schoolboeken daarover een helder idee hebben, dat als een theorie in het boek zou moeten zijn terug te vinden. Dit is echter niet het geval.]

Een van de belangrijkste doelstellingen van de auteurs is de leerlingen iets van processen en structuren bij te brengen. Dat siert de samenstellers. Wat betreft de structuren komen de samenstellers in aanzet aan het

uitgangspunt tegemoet. Voor bestudering van processen en van transitieproblematiek worden nauwelijks mogelijkheden geboden. Ook bij de vragen en opdrachten missen we aanzetten om leerlingen aan het werk te zetten en hun inzicht te vergroten. De leerlingen kunnen zich genoegzaam inleven, mede dankzij de tekeningen.

Vragen en opdrachten

De vragen en opdrachten zijn afwisselend genoeg en over het algemeen helder en duidelijk geformuleerd. Ze zijn ook redelijk gespreid over kennis, begrip en vaardigheden. De hogere vaardigheden komen slechts mondjesmaat aan bod. Daarbij doet zich het probleem voor dat het materiaal ontoereikend is om de gestelde doelen te realiseren.

oud	later	waarde
D	7	1
DD	W	2
DDD	W	3
DD	W	4
DDD DD	W	5
O	<	10
D	7	60
D O	K	600
O	◇	3600
⊙	◇	36000

32 De ontwikkeling van cijfers.

Mensen die eenmaal geleerd hadden te schrijven, deden dat ook graag. En waarover schreven zij soms? Over de school waar zij jarenlang op gezeten hadden. Die teksten geven een goed idee hoe het er op school toeging en hoe belangrijk het werd gevonden een opleiding tot schrijver te krijgen.

33 De leraar was niet tevreden met dit klootvee. Zie je de streep?



ren. Er wordt bijvoorbeeld van leerlingen weleens gevraagd oordelen te vellen: wij vragen ons af of ze daartoe in staat zijn gezien de tot hun beschikking staande informatie. Extra materiaal zou o.i. in de leraarhandleiding of in het werkboek opgenomen moeten worden. Het is daarbij niet genoeg naar literatuur te verwijzen: aanwijzingen voor extra materiaal zullen concreet en duidelijk moeten zijn.

Over de volgorde van vragen en opdrachten kan men van mening verschillen. Wij zouden graag zien dat in het oefenen van vragen en opdrachten (en derhalve de vaardigheden) een duidelijke opbouw te bespeuren zou zijn. Bij de vragen en opdrachten wordt regelmatig de actualiteit/de directe omgeving van de leerling erbij betrokken. De beantwoording van die vragen lijkt ons niet altijd even gemakkelijk. Tot meer dan

Vader en zoon

Vader Waar ga je naartoe?

Zoon Nergens heen.

Vader Als je nergens heen gaat, waarom lummel je dan rond? Ga naar school, ga voor je 'schoolvader' staan, zeg je les op, doe je schooltas open, schrijf je kleitablet vol en laat je 'grote broer' een nieuw tablet voor je schrijven. Als je je schoolwerk hebt gedaan en het aan je mentor hebt gerapporteerd, kom dan naar mij toe en zwerv niet over straat.

Anderen ondersteunen hun ouders door te werken. Als je met je familieleden zou praten en hen waarderen, zou je hun voorbeeld volgen. Zij zorgen voor 3000 liter gerst per persoon, zelfs de jongeren voorzien ieder hun vaders van 3000 liter. Zij lieten de gerst gedijen voor hun vader. Zij steunden hem met gerst, olie en wol.

Maar jij, jij bent een man als het om uitspattingen gaat, maar met hen vergeleken ben je helemaal geen man. Je werkt helemaal niet als zij. Zij zijn de zoons van vaders die hun zoons laten werken, maar ik, ik liet je niet werken zoals zij.

OPDRACHT 2

Uit de gevonden **kleitabletten** blijkt ook dat de leerlingen niet alleen overschrijfoeningen deden. Ze leerden ook met cijfers omgaan en oppervlakten berekenen.

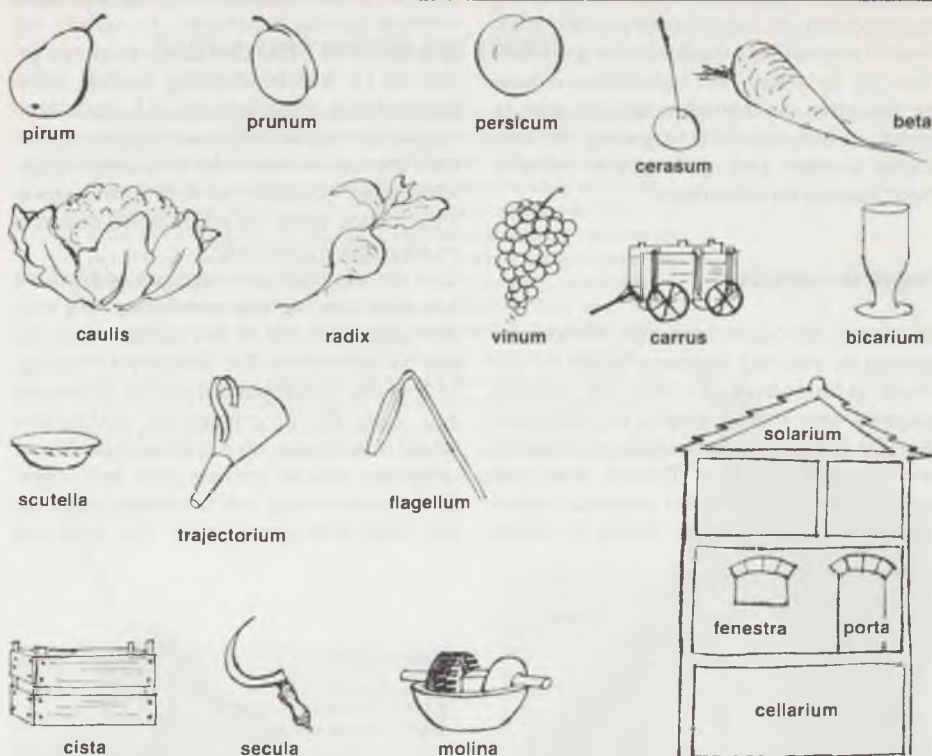
Er was heel wat oefening voor nodig om getallen te kunnen schrijven. Kijk eens naar de tekens die ze hiervoor in het oude Irak gebruikten. Je ziet nog de pionnetjes en rondjes die je al eerder gezien hebt.

OPDRACHT 3

Een leerling slaat aan het rekenen

Mijn berekening per maand van de tijd dat ik op school zit, is: mijn vrije dagen zijn drie per maand, de verschillende feestdagen per maand zijn drie dagen, per maand zijn 24 dagen de tijd dat ik op school ben, heus lange dagen.

OPDRACHT 4



b Een aantal woorden in de huizenbouw, de landbouw en de nijverheid komen uit het Latijn, de taal van de Romeinen. Probeer er maar eens achter te komen wat de Nederlandse namen zijn. Schrijf ze er maar naast of eronder.

c Hoe zou het komen dat het juist dit soort woorden zijn? Dit komt omdat

.....

.....

.....

.....

d Ken je de gereedschappen van afb. 4? Een eg dient voor:

een wan voor

een sikkel voor

e Welke trekkrachten zie je op afb. 4?

.....

.....

.....

f Maak een vergelijking.

	Romeinse landbouw	moderne landbouw
gereedschappen		
trekkracht		
hemesting		
werkkrachten		
bestemming		
produkten		

werkboek 1, p. 97

constateringen kan dit niet leiden. Tot het vergelijken van maatschappijtypen of delen ervan worden leerlingen door de opdrachten niet aangezet. Soms ook zijn vergelijkingen triviaal en niet deugdelijk door het gesloten karakter van het antwoordmodel, zoals die tussen gastarbeiders en slaven en het onderwijs toen en nu in het hoofdstuk over Rome.

Wat wij, op grond van de titel van de methode verwachtten, gebeurt niet of nauwelijks: er worden door de auteurs heel wat 'vragen aan de geschiedenis' gesteld, van de leerlingen wordt dat, helaas minder verwacht.

Relatie tussen leerteksten en vragen en opdrachten

De relatie laat nogal eens te wensen over. Twee voorbeelden daarvan:

- 1 De relatie tussen vragen uit het basisboek en vragen uit het werkboek ontgaat ons nogal eens; soms gaan vragen uit het basisboek in een andere richting dan vragen uit het werkboek.
- 2 Ronduit slordig vinden wij het volgende. De auteurs hebben, terecht, centrale doelstellingen geformuleerd bij elk subthema. Deze doelstellingen zijn nogal pretentius. Er worden door het gehele deel heen, doelstellingen geformuleerd als: 'inzicht in het proces... inzicht in de gevolgen van...' enz. O.i. zouden vragen en opdrachten moeten bijdragen tot realisering van dergelijke doelstellingen. Wij vinden het een ernstig gemis dat vragen en opdrachten de docent op geen enkele wijze in staat stellen te toetsen of de gestelde doelen ook werkelijk worden bereikt. Hier zal heel wat verbeterd moeten worden. Wij komen er later op terug. Ook bij de voorgestelde eindtoetsen valt de grote discrepantie op tussen doelstelling en inhoud van de vragen.

Illustraties

In het algemeen vinden wij dat het boek goed is geïllustreerd. De bladspiegel is erg rustig en noodt bepaald tot lezen. Het is nergens te bont of te saai. De illustraties zijn meestal functioneel door aansluiting bij verdieping of concretisering van de in de tekst behandelde thema's. Wij vinden de toelichting bij de illustraties nogal eens aan de bondige kant; er zou soms heel wat meer over te zeggen zijn en er zouden soms ook minder simplistische vragen over gesteld moeten worden. Er worden ook nog wel eens in de onderschriften dingen beweerd, die op de illustratie zelf moeilijk constateerbaar zijn. Ook de vragen zijn niet altijd zinvol.

Illustraties waarop veel te zien valt, zijn van formaat te klein, zodat niet alle onderdelen even duidelijk worden. Vooral zwart-wit illustraties zijn onduidelijk: leerlingen kunnen dan slechts raden naar de inhoud en de relatie tussen afbeelding en tekst.

Het aantal illustraties is ongeveer een kwart tot de helft van de beschikbare pagina's. Dat lijkt ons een juiste verdeling van illustraties en tekst.

Enige hoofdstukken nader bekeken

Wij hebben van deel I thema 3, 4 en 6 nader bekeken en van deel II thema 1 en 3 (van deel II zagen wij een ongeïllustreerde opmaak van het Basisboek en de vragen en opdrachten bij de eerste twee hoofdstuk-

ken). In alle gevallen, zowel in deel I als deel II (een stripverhaal; een oude legplaat, de tovenaarsleerling, een brief, een verhuizing), biedt de tekst onvoldoende oriëntatie op het gehele hoofdstuk, zeker als men ervan uitgaat dat in een oriëntatie de kernproblemen zouden moeten worden aangesneden. De auteurs delen deze opvatting klaarblijkelijk niet.

DEEL I THEMA 4: HEREN EN BOEREN

De auteurs noemen als leidende doelen van dit hoofdstuk:

- 1 Leerlingen de samenhang laten zien tussen christendom, agrarische samenleving en leenstelsel.
- 2 Laten zien dat de beschaving van de vroege middeleeuwen de uitkomst is van de versmelting van twee historische tradities, de Keltisch-Germaanse en de Romeinse. Kernbegrip is hier: 'acculturatie'.

Beide doelstellingen komen niet goed uit de verf in het basisboek en in de vragen van het werkboek.

Wat doelstelling 1 betreft: deze samenhang wordt slechts gedeeltelijk uitgewerkt in de basisteksten. Weliswaar laten de auteurs zien, dat de Franken het christendom overnamen in zijn instituties, d.w.z. op politiek en juridisch gebied (vooral p. 107, voor ons gevoel ook veel te summier), maar de vraag, welke veranderingen het christendom moest ondergaan, om leidende ideologie van een feodale samenleving te worden, blijft buiten beschouwing. De leerlingen krijgen zo geen zicht op de veranderingen binnen het christendom als leer. Historische veranderingen voltrekken zich nu haast uitsluitend op politiek terrein. Dat geldt ook voor de behandeling van de kloosters. Essentieel is de vraag hier, hoe de veranderingen binnen het monnikenwezen en de kerk spoorden met de veranderingen binnen de maatschappijstructuur. Deze vragen krijgen beslist onvoldoende aandacht. Twee zinnen uit de basistekst duiden deze veranderingen aan: 'Later gingen monniken bij elkaar wonen in een klooster' en 'In de steden klopte men bij de bisschoppen aan' (beide p. 107). Bij de eerste zin kan men zich afvragen waarom. Er wordt absoluut niet op ingegaan. Bij het tweede zinnetje behoort vraag 14 van het werkboek. Op de vraag wat er in de rol van de bisschoppen veranderde na de invallen van de Germanen moet het antwoord luiden: 'Eerst bestuurdde de bisschop alleen zijn bisdom, nu werd hij ook raadgever van de steden'. Een antwoord uitsluitend op het vlak van de politiek, het bestuur. Op zo'n essentieel onderdeel is dat jammer. Afgezien van het feit, dat vanuit de basistekst zelfs dit antwoord niet door de leerlingen te geven is, ontbreekt ook iedere verwijzing naar veranderingen binnen de

kerk, die al in de laat-Romeinse tijd een aanvang namen.

Ook in hoofdstuk 3, bij de behandeling van het christendom in het Romeinse Rijk, komen deze verschuivingen niet aan de orde. Wat dan rest, is een statisch beeld van het christendom tussen 300 en 900, waarin zich uitsluitend veranderingen op bestuur-

lijk terrein voltrokken. De kerk reageert op impulsen van buiten. Dat Karel het christendom als ideologisch bindmiddel voor zijn rijk gebruikte blijft dan ook helemaal buiten het blikveld.

Hiermee zijn we ook al bij doelstelling 2 beland. De acculturatie is wel erg smal uit-

werkboek 1, p. 124

4

Hieronder zijn allerlei tekeningen te zien van het middeleeuwse boerenleven.

a Welke dieren worden op tekening 1 gebruikt?

b

Welke werkzaamheden worden op de tekeningen uitgebeeld?

Op tekening 1:

op tekening 2:

op tekening 3:

op tekening 4:

op tekening 5:

c Welke gereedschappen herken je?

1

2

3

4

d Welke taakverdeling tussen mannen en vrouwen zie je op de plaatjes?
Mannenwerk was:

Vrouwenwerk was:



gewerkt. De leerlingen moeten nu wel tot de conclusie komen, dat op het sociaal-economische vlak de germaanse traditie bepalend was, terwijl op het vlak van de godsdienst en de cultuur de Romeins-christelijke lijn gehandhaafd bleef.

Maar de vraag is juist: hoe was er op *beide* punten sprake van een versmelting? De schrijvers hebben zich van dat probleem wel wat makkelijk afgemaakt. Ze slagen er niet in te laten zien, dat de nieuwe samenleving die in de 8ste eeuw ontstond, zowel in godsdienstig-cultureel opzicht als in bestuurlijk-politiek opzicht haar wortels had bij Romeinen én Germanen. Hier hadden zaken kunnen worden besproken als Germaans normen- en waardensysteem, verandering van de rol van de kerk en christendom in de laat-Romeinse tijd (kerkvaders, theologie), bijbelvertaling, vermenging van christelijk en Germaans gedachtengoed in vroege schriftelijke bronnen enz.

Vragen en opdrachten

Ernstiger wordt het als ook de gestelde vragen ('welke vragen stellen we') slechts oppervlakkig de kern van het hoofdstuk weerspiegelen. De vraag 'Wat was er misgegaan in het grote Romeinse rijk waardoor de Germanen het gebied konden veroveren?' is vanuit de paragraaf A1, 'Rome in verval', nauwelijks te beantwoorden, tenzij men tevreden is met de gemeenplaats dat het rijk onverdedigbaar was geworden. Ook de opdrachten in het werkboek voegen daar nauwelijks iets aan toe.

De vereiste kennis wordt, noch in het basisboek, noch in het werkboek, tot een theoretische synthese gebracht. Dat blijkt bijvoorbeeld uit vraag 29, door de auteurs in het lerarenboek uitdrukkelijk als syntheseopdracht aangemerkt (lerarenboek p. 114). De opdracht luidt: 'Als je de samenleving in Europa onder de Romeinen vergelijkt met die in de tijd van Karel de Grote, wat is er dan volgens jou veranderd op het terrein van de economie, de sociale verhoudingen, de godsdienst, het bestuur en het leger?'

De antwoorden die de auteurs voorstellen zijn bedroevend mager (lerarenboek p. 127):

economie: landbouwmethoden worden primitiever; sociale verhoudingen: steden verdwijnen; godsdienst: kerk machtige positie; bestuur: geen vaste hoofdstad, wel keizer; leger: betrouwbaarder dan Romeinse soldaten.

De leerlingen (trouwens ook de leraren) worden hier afgescheept met een wel erg eenzijdig begrip van 'economie', 'sociale verhoudingen' en 'godsdienst'. Economie versmald tot 'produktiewijze', sociale verhoudingen zonder notie van klasse of standen, godsdienst gereduceerd tot de positie van de kerk. En ook de beide overige categorieën, bestuur en leger, komen er bekaaid af.

Trouwens, zeker op het gebied van bestuur en leger vergeten de auteurs hier een groot deel van wat ze in het basisboek zelf hebben ingebracht op de pagina's 90, 91, 110 en 111 (bestuur) en op de pagina's 78, 79, 102 en 110. Onder het hoofdstuk 'curiosa' vallen opmerkingen als 'De Romeinen waren altijd goed geweest in besturen' (p. 100) en 'Nu, organiseren konden de Romeinen wel' (p. 106).

Illustraties

Soms zijn ze hinderlijk onduidelijk. Dat wrekt zich vooral daar, waar aan een afbeelding vragen gekoppeld zijn, zoals bij de legplaat op p. 98 v., waarop de plaatsnamen zo goed als onleesbaar zijn geworden.

Differentiatie

Wat de differentiatie betreft is het jammer, dat een paragraaf als B2 in het differentiatie-gedeelte terecht is gekomen. Het werken met demografische gegevens en statistieken behoort o.i. tot de basisvaardigheden en moet niet enkel weggelegd zijn voor de 'vluggerds' of extra gemotiveerden (p. 112 lerarenboek).

DEEL II THEMA 3: EEN WERELDSTAD IN DE 17DE EEUW

Een van de betere hoofdstukken uit maatschappijhistorisch oogpunt lijkt ons 'Een wereldstad in de 17de eeuw'. Als centrale vraagstelling wordt genomen: 'Was Amsterdam in de 17de eeuw een wereldstad?'

Deze vraag benadert het boek vanuit verschillende interessante optieken. Naast handel, nijverheid, economie, demografische gegevens, sociale verhoudingen, gelaagdheid en bestuur, wordt nu ook voldoende aandacht gegeven aan religie (aparte paragraaf over de joden, kunst en cultuur, de kunst van het wonen, onderwijs). Vooral de letterkunde, nu eens niet uitsluitend de beeldende kunst, hebben de auteurs op een vanzelfsprekende manier in het hoofdstuk weten te integreren, waarbij ze ook aandacht geven aan zaken die boven de onmiddellijke inhoud van de tekst uitstijgen. Zo zijn er vragen over vooroordelen jegens vreemdelingen in de gedichten van Willink en Bredero en over Bredero's opinie over Anne Klaas.

De titels van de paragrafen zijn A: de stad groeit; handel en nijverheid; vreemdelingen in de stad; rijk en arm; roerig en regerend Amsterdam; de kunst van het wonen. B: de spin in het web (over Amsterdams economische positie); de joden in Amsterdam; naar school. C: 'Coppertjesmaandag'.

Multicausaal wordt de opkomst van Amsterdam als prominente handelsstad in de 17e eeuw beschreven. Als oorzaken worden opgevoerd de zeevaarttraditie, de sluiting van de Antwerpse haven en de ontwikke-

ling van het fluitschip, maar ook de ondernemingszin van de Amsterdamse koopman wordt nog genoemd, waar deze ook vandaan moge komen. Sterk is de opdracht bij het hoofdstuk over het onderwijs (B3). Stap voor stap en systematisch wordt het genoten onderwijs in de diverse sociale groeperingen van de 17de eeuw in verband gebracht met hun inkomen en welstand. Tenslotte krijgt de leerling ook de gelegenheid om een vergelijking met zijn eigen tijd te maken. Hoe zat het trouwens ook al weer met het onderwijs in het Oude Rome? En in Lima? (deel 2, par.).

Het merendeel der vragen en opdrachten komt ook hier niet boven het niveau van kennisreproductie uit. Daarnaast worden eenvoudige en nuttige vaardigheden geoefend, zoals het maken van berekeningen en grafieken, het bekijken van kaarten en afbeeldingen, het samenvatten van teksten enz. Bijzonder te waarderen is dat er sectoren van het maatschappelijk leven, zoals economie, sociale verhoudingen en cultuur met elkaar in verband gebracht worden. Ook de relaties met het heden schieten er niet bij in en beperken zich niet tot het hoofdstuk 'Dicht bij huis'.

Minder gelukkig zijn we met de wijze waarop het begrip 'wereldstad' wordt ingevoerd. Enerzijds wordt een vergelijking gemaakt met andere steden in de 17e eeuw, aan de andere kant met het hedendaagse Amsterdam. Naar ons gevoel wordt deze vergelijking echter onvoldoende en onsystematisch uitgewerkt. Het lijkt ons de bedoeling, dat we zo'n begrip kunnen gaan toepassen terug in de tijd op steden als het oude Rome (Rome, een wereldstad!, vgl. deel I), maar ook in de huidige tijd op andere steden dan Amsterdam (bijvoorbeeld Lima, vgl. deel II, hfdst.). Het blijft rijkelijk duister, of de criteria voor het begrip 'wereldstad' in de 17de eeuw dezelfde zijn als voor hetzelfde begrip, toegepast op onze tijd.

Een opdracht laat de leerlingen op een vier-tal kaartjes de top-25 der wereldsteden op een drietal tijdstippen tussen 1600 en 1800 en van onze tijd met elkaar vergelijken. Maar aan die vergelijking ligt al het begrip 'wereldstad' als bevolkingsrijke stad ten grondslag. Voor het overige wordt het 17de-eeuwse Amsterdam in die tijd slechts vergeleken met andere Hollandse steden. Andere criteria dan bevolkingsaantal komen derhalve voor die tijd nauwelijks in aanmerking. Daarnaast is de vraag op z'n plaats of de in het basisboek genoemde criteria: inwonersaantal, hoog percentage vreemdelingen, bevolkingstoeloop, economische centrumfunctie en, niet in de laatste plaats, het roerige karakter van zo'n stad, voor alle wereldsteden van nu kunnen gelden. Kortom: het begrip 'wereldstad' is op beide tijdsniveaus van vergelijking onvoldoende gedifferentieerd. Bovendien

leidt de herhaaldelijk gemaakte constatering, dat waar veel mensen bijeen wonen, de spanningen snel uit de hand kunnen lopen, niet direct tot het afbreken van gevestigde vooroordelen.

Conclusies

Kritiek op een boek, zelfs behoorlijk veel kritiek, hoeft niet te impliceren dat de besprekers het een slecht boek vinden. Het eerste deel van *Vragen aan de geschiedenis* vormt een aanwinst voor het geschiedenis-onderwijs. Er zitten een aantal vernieuwingen in het boek die het geschiedenis-onderwijs blijvend goede diensten zullen bewijzen.

Iedere nieuwe methode lijdt aan kinderziekten die via injecties en andere ingrepen kunnen worden verholpen. Wij hebben op dit punt het volste vertrouwen in de samenstellers.

Puntsgewijs zullen we nog een aantal van onze belangrijkste bevindingen samenvatten.

1 Het is verheugend vast te stellen dat uitgangspunten voor een nieuwe methode worden gezocht in recente vakwetenschappelijke ontwikkelingen.

2 De vormgeving van het boek is uiterst fraai.

3 De leesbaarheid van de tekst zal voor leerlingen geen problemen opleveren.

4 De component cultureel-mentaal, met name het aspect godsdienst en kunst, is aan de magere kant. Over de inhoud van de godsdienst bijvoorbeeld lezen we weinig, meer over de politiek-bestuurlijke rol ervan. Dat vinden we jammer; het enige argument zou kunnen zijn dat dit te moeilijk wordt geacht voor leerlingen van deze leeftijd. Wij denken toch niet dat dit het geval is.

5 De componenten (economie, sociale verhoudingen en cultureel-mentaal) worden weinig geïntegreerd behandeld: het blijven naast elkaar staande elementen. Er wordt nogal eens een structuur geschetst, zonder aandacht te schenken aan de groei ervan. Transitieproblematiek (overgangen van het ene type naar het andere), komt al evenmin aan de orde. Dat maakt het erg moeilijk om het uitgangspunt gestand te doen dat het bij het geschiedenis-onderwijs gaat om inzichten in processen en structuren.

Hoewel de meeste thema's dezelfde accenten krijgen, wordt eigenlijk nooit geprobeerd vergelijkingen te trekken tussen de behandelde maatschappijtypen. De leerlingen worden daartoe te weinig aangezet en de behandelingswijze van de auteurs draagt er ook niet toe bij.

6 Over het algemeen genomen zijn de vragen en opdrachten goed. Ze zijn helder en duidelijk geformuleerd en ook de spreiding over de vaardigheden is redelijk evenwichtig gedoseerd. Waar het aan ontbreekt is een systematische opbouw van de vaardigheden. We constateerden ook dat de aard van de vragen en opdrachten in de B-delen niet wezenlijk anders is dan in de A-delen. Voor de 'slimmere' leerlingen valt er enige verdieping te constateren in de leerstof: niet echter bij de vragen en opdrachten. Verder achten wij de rubricering van enige vragen en opdrachten bij de eindtoetsen nogal discutabel. De vragen en opdrachten met betrekking tot hogere vaardigheden zijn moeilijk te maken vanwege het ontbreken van voldoende gegevens. De leerlingen krijgen kwesties voorgelegd over bijvoorbeeld de betrouwbaarheid van bronnen die op geen enkele wijze worden geoefend.

Ernstiger is de discrepantie tussen geformuleerde doelstellingen per subthema en de vragen en opdrachten. Al te vaak constateerden we pretentieuze doelstellingen die met behulp van de voorgestelde vragen en opdrachten niet haalbaar blijken. Ook de tekst in het Basisboek komt aan die manco's niet tegemoet.

7 Aan het begin van ieder thema ontbreekt een duidelijke oriëntatie die de leerlingen moet voorbereiden op hetgeen aan de orde komt, zowel op het gebied van centrale begrippen als op dat van de vaardigheden. De instap vormt nu geen oriëntatie op wat komt, maar een soort smaakmaker. De instap wordt ook niet gebruikt als overgang tussen maatschappijtypen. Hierin zouden bijvoorbeeld ook transitieproblemen aan de orde gesteld kunnen worden.

8 Leerpsychologisch betekent de methode niet die vernieuwing die de auteurs o.a. met een verwijzing naar Vygotsky ons voorhouden.

9 Het differentiatie-model dat in *Vragen aan de geschiedenis* wordt gebruikt, is onlangs besproken in *Geschiedenis in de klas*. Wij kunnen instemmen met de in dat artikel geuite kritiek op de differentiatieaanpak. Wij vinden ook dat er in het essentiële deel van de stof niet mag worden gedifferentieerd. Ook minder vlugge en slimme leerlingen moeten met deze theoretische essentie worden geconfronteerd.

10 De auteurs hebben geprobeerd aan te sluiten bij vragen en problemen uit de huidige maatschappij en willen de historische wortels ervan laten zien. Dat uitgangspunt wordt redelijk aangehouden, zeker waar het gaat om het formuleren van vragen zoals dat terug is te vinden in

de subthemakopjes. Wij vinden echter dat de invulling van de vragen ('welke vragen stellen wij') in de beschrijving van de maatschappijtypen zelf aan de oppervlakkige kant waardoor te weinig

reflexie mogelijk is op de historische dimensie. Van vergelijkingen tussen eenzelfde soort vragen en problemen binnen verschillende maatschappijtypen is te weinig sprake.

Maatschappijgeschiedenis zonder Rotterdams keurmerk

Het antwoord van Vragen aan de geschiedenis

Aanstaande geschiedenisleraren vroegen aan winkelende Nijmegenaren of ze Karel de Grote kenden. 'Ja', was een van de weinige positieve antwoorden, 'is dat niet de man die Nijmegen in de oorlog bevrijd heeft?' Het falen van geschiedenis als bijbrenger van een chronologisch overzicht of leverancier van algemene ontwikkeling, wordt zo nog eens onfraai geïllustreerd. Vragen aan de Geschiedenis heeft afgezien van iedere pretentie van het bieden van een overzicht, ieder 'verwijt' van onvolledigheid is dus bij voorbaat raak. Er worden ook geen doekjes voor het bloeden aangereikt in de vorm van 'bruggen' en 'schakels' tussen uitvergroete episodes.

De miskende brugklasser

Naast de pretentie van het 'overzicht' is het geschiedenisonderwijs ook geteisterd door de vloek van het verbalisme; wie kent niet de grappige proefwerkantwoorden van leerlingen die begrippen als feodaliteit of renaissance in een verbasterde definitie weergeven? Daarom functioneren begrippen een tijd lang in Vragen aan de Geschiedenis voordat ze onder volwassen etiket opduiken. Het lijkt dat recensenten van de Rotterdamse school pogingen om zo begrippen inhoudelijk in te vullen in een taal die voor leerlingen verstaanbaar is, verslijten voor 'babbelig' gedoe. Elders verlangen ze weer een begripsniveau waaraan menig leerling van de Vwo-Havo-bovenbouw niet voldoet. Wat bijvoorbeeld te denken van het analyseren van 'veranderingen in het christendom als leer' door brugklassertjes van o.a. Mavo-niveau?

Vragen aan de samenleving

Leerlingen moeten onderzoeken met materiaal dat voor hen verstaanbaar is,

maar de problemen die ze tot oplossing brengen, moeten hun vragen aan de geschiedenis zijn. Om geschiedenis werkelijk haar rol te laten zingen in het koor van vakken die een jong mens voorbereiden op de maatschappij, moeten radicale keuzes worden gemaakt. Vragen aan de Geschiedenis beoogt leerlingen tot actieve en bewuste participanten aan de maatschappij te helpen maken door de geschiedenis te presenteren in structuren en processen.

De wereld van jagers en verzamelaars (hoofdstuk 1) maakt duidelijk dat in het framework van die economie, sociale verhoudingen en religieus-culturele concepten een volwaardig menselijk bestaan wordt gerealiseerd: andere maatschappijvormen zijn wel 'bigger', maar niet per se more beautiful. Ze betalen de tol in de discipline van de arbeid en in hierarchisering. Zo worden historische vragen meteen vragen aan onze eigen samenleving. Opdrachten in het werkboek lokken daartoe uit.

Precies de helft van de hoofdstukken van deel 1 gaat over historische processen: van dorp naar stad (in het oude Irak), van het rijk van Rome naar de Westeuropese feodaliteit en tenslotte één brok dynamiek in de geschiedenis van techniek van neolithicum tot heden. Maar Rotterdamse maatschappijhistorici stellen dan zuinig vast dat er weinig 'transitieproblematiek' in de leergang zit, terwijl telkens weer de leerlingen worden geconfronteerd met de prijs van de vooruitgang: de stad brengt grotere bestaanszekerheid, maar ook sociaal-politieke ongelijkheid; technische ontwikkelingen brengen met zich arbeidsdeling, slavernij, machtsmonopolies. In de delen 2 en 3 zal daarbij uitvoerig aandacht worden besteed aan de wereld buiten Europa (Peru, Indonesië, de wereld van de Islam), waar deze problematiek een levende werkelijkheid is.

Het ritme van de leergang

Russische leerpsychologen blijken Rotterdamse recensenten niet de ogen te openen voor het uitgedachte ritme van een leergang waarbij het verwerken van stukken in-

kleio

nummer 3/85
pagina's 36 en 37

formatie in het basisboek worden afgewisseld door stukken geleide ontdekking of door het uitlokken van eigen meningen via de opdrachten in het werkboek, dat dus een wezenlijk onderdeel is van de geprogrammeerde manier van leren. Daarom wordt de tekst door opdrachten 'onderbroken'. De recensie vindt het simpel 'onhandig' dat de opdrachten niet bij elkaar staan! Nauwkeuriger bestudering van de opdrachten – bijvoorbeeld in de plaats van lezen van Russen – had duidelijk kunnen maken dat de aard van de opdrachten daarom ook wezenlijk anders is dan doorgaans: niet de obligate vraagjes bij tekstjes alleen, maar het exploreren van archeologica, kaarten, cijfermateriaal en illustraties. Zijn dat geen 'aanzetten om leerlingen aan het werk te zetten en hun inzicht te vergroten'?

Natuurlijk kan de docent het onderwijs altijd 'vaart' geven (met inlevering van diepgang) door de inzichten die de opdrachten moeten opleveren, docerend over dragen. De klacht uit de eerste praktijk is tenminste dat er eerder een teveel dan een te weinig aan materiaal is. Toch vraagt de recensie om meer...

De docent mag naar ons idee zeker niet die opdrachten overslaan of zelf oplossen in een doceerles die leerlingen tot stellingname uitnodigen. Daarom zijn er opdrachten die niet op grond van het materiaal kunnen worden uitgevoerd. De docentenhandleiding, door de recensenten een 'must' voor de gebruikers genoemd, geeft alle antwoorden op de gesloten vragen en wijst aan waar meningen uiteen kunnen/moeten lopen. Ook worden daarin zeer concrete aanwijzingen gegeven voor onderwijsleergesprekken, o.a. op de pagina's 49, 51, 68, 70 en 88. Verder is er nauwlettend op toegezien dat de doelstellingen aansluiten bij de opdrachten van het werkboek en de tekst van het basisboek. Dit is door de gebruiker gemakkelijk af te checken. Naar hoogdravendheid hebben we daarbij niet gestreefd. Waarom zouden we ook? Maar ook als dat zo zou zijn: de leerlingen vinden in het werkboek na elk A- en B-gedeelte in hun taal aangegeven 'wat moet ik kennen en kunnen'. En dat is eigenlijk veel belangrijker.

Het offer van Hellas

Om diepte en engagement te bereiken moeten pijnlijke keuzes worden gemaakt. Het lijkt haast geestelijk sadisme (maar het was masochisme) om Hellas niet tot een van de hoofdstukken te maken. Maar als het oude Irak verduidelijkt heeft wat de overgang (transitie dus) naar een stadsamenleving betekent, is het veel relevanter een volstrekt nieuwe structuur als het wereldrijk van Rome met zijn grootsheid en externe hiërarchisering te laten verkenen. Binnen dat wereldrijk is Hellas een

levende kracht en wordt als zodanig ook in een onderdeel aan de orde gesteld.

Juist van maatschappijhistorici valt het tegen dat ze zo weinig begrip voor zo'n behandeling demonstreren. Dat Hellas zulke lekkere stof is, mag niet doorslaggevend zijn; dat zou pas 'opportunisme' zijn. Overigens: de Grieken zullen nog eens komen in de leergang, maar nu eens buiten de 'kinderkamer' van de brugklas, maar in deel 3 bij het diachrone thema 'sport als geschiedenis'. Dan is de Griekse sport uitgezochte stof om de verwevenheid van lichamelijke oefening onder religieuze sanctionering in een krijgersamenleving te illustreren. Bovendien helpt de historische achtergrond daar om de mythes van de moderne Olympische Spelen te ontmaskeren. Zo kan geschiedenis bestaansverhelderend werken.

De lof der vaagheid

Natuurlijk hebben schrijvers van schoolboeken, ook als ze in teams van vakdidactici werken, hun blinde vlekken. Recensenten die hen daarop attent maken, kunnen rekenen op erkentelijkheid. Maar wat te doen met een bespreking die vol staat met 'soms', 'vaak', 'naar ons gevoel' zonder concrete adstructie? Minder uitvoerige demonstratie van belezenheid, meer close reading van het materiaal had meer kunnen opleveren. De onverwachte lof 'een aanwinst' klinkt na alle globale kritiek, wat gratuit. De enkele concrete wensen die toch nog geuit worden, zijn deels het overwegen waard (o.a. ten aanzien van de grootte en ondertiteling van de afbeeldingen). Dat zijn niet de wensen om 'tussenkopjes' te plaatsen. Daaruit blijkt een fundamentele miskenning van een leergang die leerlingen zelfstandig wil laten werken. De tekst moet daarom meteen begrijpelijk zijn en overzichtelijk ingedeeld. Ieder hoofdstuk bevat thema's die elk voorzien zijn van een kop en die steeds op de linkerpagina beginnen. Ieder thema omvat twee bladzijden die dus steeds voor de leerlingen openliggen. Een gedeelte hiervan wordt ingenomen door illustraties. Hierbinnen nog kopjes plaatsen zou niet alleen overbodig, maar zelfs storend zijn. Ook handhaven we liever een (vaak toch wel probleemgerichte) 'opwarmer' als instap met 'triviale' (??) vragen, dan over te gaan naar een waarschijnlijk weinig motiverende 'orientatie'. Evenmin willen we de traditionele tijdbalk terug. Bij één wens zit de recensie er gewoon naast: waar staat die obligate afbeelding van Augustinus? (Augustus bedoeld, maar wat is het obligate?)

Bevangingheid

Misschien was het toch niet zo'n goede gedachte van de Kleio-redactie een recensie te laten schrijven door een medeauteur van een ander schoolboek, namelijk Sprekend Verleden, dat immers van een heel ander didactisch concept uitgaat.* Ook het aan een vakdidacticus toevoegen van een algemeen onderwijskundige lijkt ons niet zo verstandig. Het vergroot o.i. de kans op onnodig getheoretiseer. Wij menen dat docenten daaraan geen behoefte hebben. Wellicht moeten we deze recensie als een voorlopige beschouwen en zal in de nabije toekomst (als ook andere delen zijn verschenen) een meer complexe en beter gefundeerde bespreking kunnen verschijnen. We denken in dit verband aan de overvogen recensie van Sprekend Verleden in Kleio 23 (1982), nr. 3, p. 8-13, uitgevoerd door drie onafhankelijke vakdidactici, o.i. een schoolvoorbeeld van evenwichtigheid en informatieve zeggingskracht.

De Rotterdamse recensie helpt ons niet veel in het verder ontwikkelen en het corrigeren van de leergang. Zij blijft teveel steken in met aplomb geuite theoretische beschouwingen die kennelijk de functie hebben maatschappijgeschiedenis alleen als zodanig te herkennen als er 'Rotterdam' op staat als waarmerk. Te makkelijk vloeien de recensenten vage uitdrukkingen uit de pen als het christendom als 'ideologisch bindmiddel'. Te gemakkelijk proberen de recensenten te scoren met het verwijt van dit en van dat. Te eenvoudig – mediaevistisch gezien – is het acculturatieproces op te vatten als een mengsel van Germanen en Romeinen. 'Autonome' ontwikkelingen in het Romeinse rijk geven nog een heel andere draai aan de vroegmiddeleeuwse transitie.

'Babbelig' en 'helder'?

In het algemeen worden door de recensenten wel erg makkelijk stellingen geponeerd, soms ook zijn uitspraken met elkaar in tegenspraak. 'Een beetje babbelige tekst' blijkt ook 'helder en consistent' te kunnen zijn. Na alle pogingen om via vragen in het basisboek en hoogwaardige opdrachten in het werkboek de leerlingen tot denken en doen te prikkelen, is het teleurstellend het dédain te zien van de uitspraak dat 'niet werkelijk wordt ingegrepen in de kwaliteit van het denken van jonge leerlingen'. En waarom worden er alleen vragen gesteld over het differentiatie-model? Waarom worden die zaken niet getoetst? Het materiaal ligt er toch?

Een in principe 'dodelijke' kritiek, namelijk dat de verbinding tussen geschiedenis en sociale wetenschappen is mislukt, krijgt geen adstructie. Nu ja, goed, we zijn een aanwinst. We hebben voor vernieuwingen gezorgd die het geschiedenisonderwijs blijvende diensten zullen bewijzen. (Welke

eigenlijk?) Veel dienst hebben de recensenten ons niet bewezen. We zullen het moeten hebben van de interactie met die vele leraren die in dit seizoen begonnen zijn Vragen aan de Geschiedenis te ontdekken.

het auteursteam van
Vragen aan de Geschiedenis



* Redactionele noot:

De heer van Horzen heeft niet deel uitge-maakt van de redactie van een van de tot dusver verschenen delen van *Sprekend Verleden*. Wel was hij als medewerker betrokken bij het tekstgedeelte van de delen 1 en 2, met nog 14 andere auteurs. In de twee jaar geleden verschenen verkorte versie van deel 1 wordt zijn naam niet meer genoemd.

Achteraf bekeken

I.F.M.R. van 't Hek

De methode *Achteraf bekeken* – geschiedenis voor het Mavo is geschreven door de Vakbegeleidingsgroep geschiedenis van het Mavo-project, uitg. Malmberg, Den Bosch. Hij bestaat uit:

	bestemd voor	aantal pagina's	prijs
Achteraf bekeken brugklas	Mavo 1	6 katernen, ± 40 pag. elk	f 29,40
Docentenhandleiding brugklas	Mavo 1		f 12,75
Achterafbekeken 2e lj.	Mavo 2	8 katernen ± 40 pag. elk	f 38,40
Docentenhandleiding 2e lj.	Mavo 2	440	f 38,30
Achteraf bekeken 3e lj.	Mavo 3	8 katernen, ± 40 pag. elk	f 38,40
Docentenhandleiding 3e lj.	Mavo 3	120	f 22,45
Achteraf bekeken 4e lj.	Mavo 4	7 katernen, ± 40 pag. elk	f 35,60
Docentenhandleiding 4e lj.	Mavo 4		f 26,05

Diaseries (Astado/Zeist) Bij de methode 'Achteraf bekeken' zijn diaseries in ontwikkeling, bestaande uit 12 (sommige 24) dia's per thema.

Bij elke diaserie is een leerlingenboekje met opdrachten leverbaar.

De heer Van 't Hek is docent geschiedenis aan de PABO in Bergen en docent vakdidactiek aan de LOI.

Als je een methode bekijkt die een onderdeel is van een experiment dat met de De Ruyterprijs is bekroond dan zijn de verwachtingen hoog gespannen. De werkelijkheid viel echter zwaar tegen. Bij het doorlezen van de brugklasdeeltjes maakte de verbazing zich langzaam van de lezer meester. Is dit nu geschiedenis?

De inhoud van de zes katernen bestaat voornamelijk uit goed geconcipeerde verhalen en daar blijft het bij. De ontmoeting met de historische mens blijft volkomen achterwege. Het is een fictie zonder his-

torische werkelijkheid. Dit leidt tot een halfzachte benadering van het verleden, die eerder de ontwikkeling van het historisch bewustzijn blokkeert dan stimuleert.

Het niveau van de aangeboden stof was ronduit verbijsterend. Een mooi verhaal zonder veel diepgang.

Omgaan met verschillen

De hoofddoelstelling van het Mavo-project is het omgaan met de bestaande verschillen tussen leerlingen. Dit leidt tot een systematische differentiatie waar binnen elke leerling, ondanks verschillen in begaafdheid en interesse wordt geaccepteerd. De differentiatie heeft tot doel zoveel mogelijk leerlingen met goed gevolg de basisstof te laten doorwerken. De kans dat een leerling uitvalt, moet zo klein mogelijk worden gehouden. Mocht dit toch plaats vinden dan mag de oorzaak daarvan niet liggen in de didactische aanpak van de school.

Dit is een uitgangspunt waartegen niemand bezwaar kan hebben en men mag hopen dat elke school zijn leerlingen zo begeleidt. De auteurs willen dat bij de beoordeling van de leerling niet alleen gelet wordt op het terrein van kennis en vaardigheden maar ook op het terrein van houdingen, creativiteit, vindingrijkheid, redzaamheid en sociaal gevoel.

De consequentie van deze opstelling trekken de auteurs bewust. Zij willen de leerling in de brugklas enthousiast maken voor geschiedenis en daarom zou er niet selectief getoetst mogen worden. Zij pleiten voor diagnostische toetsen. Nu is de tegenstelling tussen beide toetsvormen niet zo groot als de auteurs in de overigens uitstekende docentenhandleiding suggereren.

Met een probleem blijf je echter zitten. Zij spreken wel steeds over kennis- en houdingsgebied maar maken niet duidelijk welke eisen men daaraan moet stellen. Zij komen niet verder dan te stellen dat het eigen kunnen en kennen van de leerling centraal moet staan. Dit moet worden afgelezen uit de diagnostische toetsen en zaken als: hoe betrokken is de leerling bezig,

kleio

nummer 3/85
pagina's 38 en 39

werkt hij goed met anderen samen, welke voorkeuren heeft hij etc. Dat gaat dan onder andere via dramatiseren, het maken van collages, tekeningen en opstellen en het interpreteren van bronnen.

Dit klinkt allemaal mooi en het papier is geduldig maar de consequenties zijn niet duidelijk te overzien. Wat moet je met een leerling die op het gebied van kennis voldoende presteert maar voor de rest nogal onaanpast is of andersom. Nog afgezien van de kans dat de leraar aan het beunhazen slaat op het gebied van de sociaal-therapeut. In hoeverre mag je de instelling, de houding van een leerling laten meespelen in je beoordeling van zijn prestaties in een bepaald vak.

Om de zaken gechargeerd te stellen. Een leerling levert een voldoende prestatie bij zijn toets maar is een a-sociale etter met sterke sympathieën voor de centrumpartij; welke beoordeling krijgt hij? Welke consequenties verbindt u aan deze beoordeling? Kan een leerling met deze beoordeling blijven zitten?

Verwaarlozing van de stof

De pedagogische opstelling van de auteurs heeft er toe geleid dat men de leerstof van ondergeschiedt belang vindt. Het vak geschiedenis is volkomen ondergeschiedt gemaakt aan het pedagogisch sociaal uitgangspunt.

Het gemak waarmee de auteurs in de brugklasdelen omspringen met de historische werkelijkheid is kenmerkend voor hun opvattingen over de rol van de geschiedenis. De leerlingen worden niet uitgenodigd zelf een beeld te vormen van het verleden maar krijgen hapklare Kleio-brokken die goed zijn voor zijn ontwikkeling. De juistheid van de informatie komt op de tweede plaats.

In het deeltje over Egypte staat het verhaal over een Egyptische jongen Hefner genaamd, die meewerkt aan de bouw van de pyramide van farao Intef II. Alle tekeningen geven impressies van deze bouwactiviteit. Nu is dat best aardig maar helaas blijkt het graf van Intef II geen pyramide te zijn maar een tombe van het saff-type. Het verhaal blijkt dan een leuterverhaal. Hier is de literaire fictie niet in overeenstemming met de historische werkelijkheid en dat maakt het verhaal tot een a-historische vertelling. Een zelfde slordigheid staat in het eerste brugklasdeeltje *Geschiedenis... waar begin je*. Daar staat het volgende over de evolutie: 'De opvolger van de Zuidmens, de rechtlopende mens was het eerste zoogdier dat wij met het volste recht "mens" mogen noemen... Aan veel nieuwe problemen moest hij het hoofd bieden. Waarschijnlijk was dat de voornaamste reden waarom zijn hersenomvang langzaam

groter werd.' Hier is verder commentaar overbodig.

Illustraties

De auteurs stellen dat de illustraties een belangrijk onderdeel uitmaken van de methode.

Als wij de illustraties in de brugklasdeeltjes bekijken dan voegen deze niets toe aan de geschreven tekst. Het zijn sfeertekeningen ontsproten aan de fantasie van de illustrator en hebben slechts vaag enige verbinding met de historische werkelijkheid.

De illustraties in de deeltjes voor de hogere leerjaren zijn beduidend beter van kwaliteit. Alleen er wordt heel weinig mee gedaan. In het katern over de Russische Revolutie staan een aantal goede foto's en illustraties maar die zijn niet nodig om de tekst te begrijpen of de opgaven te maken. Er wordt niets mee gedaan en dat is heel jammer omdat het bijeengebrachte materiaal veel mogelijkheden biedt.

Kaartenwerk

De kaartjes in de methode zijn van een inferieure kwaliteit en in veel gevallen ook volkomen overbodig. Ze voldoen zelfs niet aan de meest elementaire eisen die men aan een kaart moet stellen. Bij alle kaarten ontbreekt de schaal. In veel gevallen ontbreekt ook de legenda en in bijna alle gevallen beperken zij zich tot een vage geografische aanduiding. Ter illustratie van bovenstaande beweringen een viertal voorbeelden, uit elk leerjaar een.

Het eerste voorbeeld is genomen uit het deeltje over Rome. Het enige dat de leerlingen op de kaartjes kunnen zien, is dat het Romeinse Rijk groeit. De jaartallen onder de kaartjes komen niet in de les voor. De tijdstippen blijven voor de leerlingen volkomen willekeurig. Het zal een ieder duidelijk zijn dat de leerling geen goed beeld kan krijgen van de grenzen van het Romeinse Rijk.

Het volgende kaartje komt uit de les over Peter de Grote. Deze kaart heeft wel een legenda maar deze is niet volledig. Een ieder

Inhoudsopgave eerste leerjaar

1. Het ontstaan van de mensheid
2. De prehistorie
3. Het oude Egypte
4. Griekenland
5. Rome
6. De vroege middeleeuwen

Inhoud

De thema's:

voor het tweede leerjaar:

- De Nederlandse middeleeuwse stad
- De ontdekkingsreizen
- Leonardo da Vinci (en de renaissance)
- Luther en de hervorming
- Willem van Oranje
- De Gouden Eeuw
- Peter de Grote
- De Franse revolutie

voor het vierde leerjaar:

- Karl Marx
- Wat voor rol speel ik nu eigenlijk? Een thema over vrouwen
- Uhuru, over kolonisatie, dekolonisatie en ontwikkelingssamenwerking
- Het verdwenen Berlijn. Duitsland in de jaren '20 en '30
- China in de storm
- Jeugd na 1950
- Macht en onmacht

Katernen zijn in een bepaalde samenstelling ook los verkrijgbaar. Voor informatie hierover kunt u zich tot de uitgever wenden.

voor het derde leerjaar:

- De industriële revolutie
- Jan Boezeroen (De arbeidende klasse in de negentiende eeuw)
- U.S.A. 1860-1917, een natie in wording
- Vincent van Gogh
- Herbert Kitchener, Brits imperialist
- De Russische revolutie
- Nooit weer: 1940-1945, vijf bange jaren
- Het Midden-Oosten

Geschiedenis en vooroordeel



Op deze foto van Lenin, tijdens een toespraak in 1917, staat rechts onder Lenin Trotski.



Dezelfde foto, in een Russisch schoolboek uit 1960. Trotski is hier 'weggewerkt'. Volgens dit schoolboek spreekt Lenin hier in 1920 soldaten toe die naar het front vertrekken.

Een boer zei tegen een pope (priester), na de februari-revolutie:

'Wij waren gebonden aan handen en voeten, overladen met knevelarijen van het tsarisme (...) en jullie deden daar aan mee terwijl jullie ons verblinden opdat we onze beulen zelfs niet zouden kunnen zien.'

Ook in de ondernemingen vonden veel schermutselingen plaats. Op een congres voor handel en nijverheid te Moskou in augustus 1917 zei de grote baas van de Fedorov-fabrieken:

'Als de fabrieken gesloten zullen zijn, zal het gemakkelijker worden korte metten te maken met de 'kameraden'.'

10 a Waarom was deze boer boos op de Russische kerk (priesters).

b Ben je het daarmee eens? Leg je antwoord uit.

11 Waarom wilde de baas van de Fedorov-fabrieken zijn fabrieken sluiten?

12 Wie worden er hier met 'kameraden' bedoeld?

Het katern over Uhuru is een zeer curieus deeltje. Het heeft tot doel de scherpe tegenstellingen tussen Noord en Zuid te laten zien. De auteurs doen dit aan de geschiedenis van de imaginaire staat Uhuru. De auteurs hebben voor Uhuru gekozen omdat het gaat over alle derde wereld landen. Het deeltje begint met een interview met een derde werelddeskundige gevolgd door een verhaal over een kaping en de geschiedenis van Uhuru.

In heel het deeltje wordt getracht af te rekenen met mogelijke vooroordelen ten opzichte van de gekleurde medemens. Het is alleen jammer dat men dat probeert te doen met een verhaal vol stereotypen en clichés. Zo vinden we daar een Amerikaanse toerist met bloemetjes-overhemd en astronautenkapsel. Deze Steve Brady slaat een aantal teksten uit die een leider van een fascistische beweging niet zouden misstaan. Verder komen in het verhaal een flegmatieke Engelsman, een Nederlandse Missiezuster met een klein blikveld en een idealistische zendeling uit Zwitserland voor.

Als een van de doelstellingen van geschiedenis is de leerlingen de wereld om zich heen te helpen verkennen en daardoor zichzelf te bevrijden van vooroordelen dan is dit een verkeerde aanpak. Men bestrijdt vooroordelen met vooroordelen. En, hetzelfde doel hadden de auteurs kunnen bereiken indien zij een bestaand land in Afrika als exemplaar hadden gebruikt. De geschiedenis van Oeganda en Somalië biedt voldoende mogelijkheden om op verantwoorde wijze de leerlingen met deze problematiek te confronteren en een bewustmakingsproces in gang te zetten.

Zoals het in dit deeltje gebeurt kan het niet goed zijn. Dit is nu wat Lea Dasberg bedoelt met 'grootbrengen door kleinhouden'.

Dit is geen omgaan met verschillen, dit is leerlingen afhankelijk houden van de leerkracht. Ik weet niet wat erger is.

De geschiedenis van de derde wereldlanden in het algemeen en van Afrika in het bijzonder is veel boeiender dan welk verhaal ook. Hoewel het niet de bedoeling van de auteurs is, daar ben ik van overtuigd, kan dit deeltje worden opgevat als een ontkennning of miskennis van de eigen geschiedenis van de landen in de derde wereld. Hun geschiedenis is niet interessant genoeg. De blanke westerling maakt daarom hun geschiedenis.

De didactiek

De leerstof in het tweede en een deel van het derde jaar is opgezet volgens het Basis-

ziet drie gebieden aangegeven waarvan er slechts twee in de legenda worden verklaard. Ook deze kaart heeft slechts zijdelings enige verbinding met de tekst.

Het toppunt van kaartwerk staat in het deeltje over Herbert Kitchener, Brits imperialist. Op dit kaartje staat het Turkse Rijk afgebeeld. Het is een kaartje zonder legenda of datering, slechts leerlingen met veel voorkennis kunnen hier iets mee doen.

Het laatste kaartje komt uit het deeltje Uhuru. Uhuru is een imaginaire staat welke het onderwerp is van een les over kolonisatie, dekolonisatie en ontwikkelingssamenwerking. Op het kaartje staat niet te lezen wat in enige mate belangrijk zou kunnen zijn. Opmerkelijk is dat in het deeltje ook de twee enige goede kaarten voorkomen met redelijke kaartopdrachten. Het is dan ook onbegrijpelijk dat men niet gezorgd heeft voor een goede kwaliteit van al het kaartwerk.

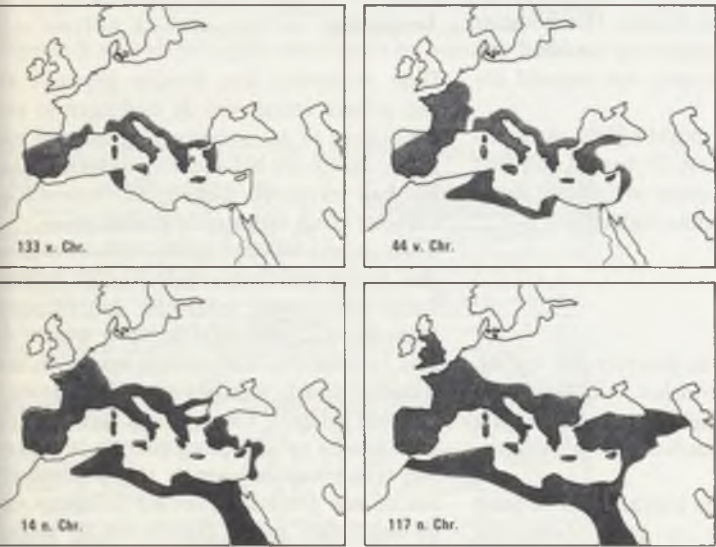
1 'Myron, een Atheense jongen, wordt slaaf'

Inleiding

Rond 700 vóór Christus was Rome een heel klein dorpje. Het lag aan de rivier de Tiber, vlak bij zee. In de loop van enkele eeuwen groeide dit dorpje uit tot een grote en machtige stad.

De Romeinen veroverden heel Italië. Daarna gingen de Romeinse legers ook buiten Italië op verovering. In een groot aantal oorlogen namen ze het oostelijk deel van het Middellandse-Zeegebied in. Ook in West- en Midden-Europa breidden zij hun macht uit. De vier kaartjes hieronder laten je zien hoe snel het Romeinse Rijk groeide.

Deze vier kaartjes laten je de groei zien van het Romeinse Rijk van 133 v. C. tot 117 n. C.



- a. Neem het vierde kaartje over in je schrift en kleur het in.
- b. Pak een aardrijkskunde-atlas. Zoek daarin op welke landen nu binnen het gebied vallen, dat in 117 n. C. door de Romeinen werd over-
heerst. Schrijf de namen van die landen op in je schrift.



- Bekijk de kaart 'landen van Afrika'.
- 1. Welke Afrikaanse landen zijn het aller-armst?
 - 2. Hoe is de voedselsituatie van die landen?
 - 3. Wat weet je van het klimaat van die landen?
 - 4. Wat weet je van de bodemgesteldheid van die landen?
 - 5. Welke conclusie trek je uit deze gegevens?
 - 6. In Europa was het rond 1850 niet veel beter. Hoe lang zal het volgens jou nog duren voordat het in de derde wereld een beetje beter gaat?

stof - Herhaling en Verrijkingsmodel (BHV-model). Dit model moet in de praktijk de volgende stadia doorlopen:

- basistekst met illustraties, vragen en opdrachten;
- verder informatie over het onderwerp;
- diagnostische toets;
- herhalingsstof;
- verrijkingsstof.

Het model heeft op het eerste gezicht enkele aantrekkelijke kanten. De leerlingen werken samen met de docent een katern door. Daarna wordt de diagnostische toets gemaakt en afhankelijk van dat resultaat wordt de verdere werkwijze bepaald. De ene leerling werkt eerst nog de herhalingsstof door, een ander begint onmiddellijk met de verrijkingsstof.

Het probleem bij dit model zit niet in de diagnostische toets maar in de zogenaamde herhalings- en verrijkingsstof. De diagnostische toetsen zijn in de regel van goede kwaliteit en bevatten voldoende spreiding over de stof. Zij bevatten niet alleen repro-

ducerende vragen maar ook denk- en toepassingsvragen. Het affectieve aspect van de leerstof komt men zelden tegen in de diagnostische toets.

De herhalingsstof echter bestaat louter uit korte leesstukken met daaraan gekoppeld een serie reproducerende vragen. Om de herhalingsstof te maken is geen enkele historische kennis vereist. Elke leerling, die een tekst kan lezen kan alle vragen foutloos beantwoorden. Ik vraag mij dan ook echt af: Wat wordt er herhaald en wat wordt getoetst. De verrijkingsstof is van hetzelfde kaliber; korte leesstukjes met enkele vragen.

Het eenmalige karakter van de diverse thema's verzet zich tegen het BHV-model. Binnen de traditionele geschiedenisopvatting krijgt het eenmalige karakter van het verleden nu eenmaal een accent. Indien men niet fundamenteel wil breken met deze opvatting en zich voor een mogelijke oplossing wendt tot de maatschappijgeschiedenis dan blijft het opstellen van een curriculum met een BHV-model een illusie.

Samenvatting

De methode is een poging om geschiedenis voor zo'n groot mogelijk aantal leerlingen toegankelijk te maken. Het is jammer dat men dat wil bereiken door de thema's van hun historiciteit te ontdoen. Dit is het voornaamste bezwaar tegen *Achteraf Bekeken*: het is geen geschiedenis. De methode gaat mank aan een groot gebrek aan historische inhoudelijkheid.

Indien wel aanwezig dan is deze ondergesneeuwd onder een dik pak van goed bedoelde pedagogische doelstellingen. Een ieder die gelooft dat geschiedenis in de eerste plaats vormend moet zijn kan geen betere methode kiezen. Als u zoekt naar een methode die de leerlingen confronteert met het verleden opdat de leerling zo zijn eigen weg kan vinden, kan deze methode beter aan zich voorbij laten gaan.

Ideetje misschien...?

Gevlochten takken

Een werkvorm die ik met studenten van een pedagogische akademie heb uitgetoetst en die door derdejaars studenten op hospiteerscholen is toegepast heb ik genoemd: gevlochten takken. Dit op voorstel van Rianne van Steen, een van die studenten. De werkvorm leent zich voor het bereiken van verschillende doelen. Het komt erop neer dat de leerlingen aan de hand van een stuk tekst actief met een bepaald onderwerp bezig zijn.

Iedere collega zal er ongetwijfeld varianten op weten te bedenken. Ik beperk mij hier tot een beschrijving ervan in de vorm waarin ik er zelf ervaring mee opdeed.

Organisatie

De klas is verdeeld in groepjes van vijf of, ten hoogste, zes leerlingen. Alle leerlingen beschikken over dezelfde tekst. Een paar pagina's uit hun schoolboek of uit een andere informatiebron.

Individueel zoeken de leerlingen in de tekst een aantal woorden op die uitdrukkelijk betrekking hebben op het in de tekst besprokene. Zij schrijven elk woord op een afzonderlijk briefje en maken ieder zoveel briefjes als hun eigen groepje leden telt.

Als alle leerlingen daarmee klaar zijn geeft elke leerling een briefje aan elk lid van zijn groep en houdt er dus zelf een over. Daar komen dan die andere briefjes bij.

Nu maken de leerlingen individueel met behulp van de aldus verkregen collecties een kleine tekst. De opgedragen woorden gebruiken zij daarbij in de juiste betekenis en zo dat die betekenis uit hun tekst duidelijk wordt. Ook proberen zij de tekst zo op te stellen dat zoveel mogelijk de feitelijke relaties tussen de vijf à zes woorden tot uitdrukking worden gebracht. Keuze van de vorm van de te maken tekst kan aan de leerlingen worden overgelaten. De docent kan ook zelf die vorm bepalen. Hij vraagt dan bijvoorbeeld een fragment uit een dagboek, een redactioneel commentaar, een brief of een nieuwsbericht samen te stellen.

Het geheel wordt klassikaal nabesproken waarbij een paar leerlingen de gelegenheid krijgen hun resultaat voor te lezen.

Rol van de docent

Afgezien van het normale rolgedrag bij voorbereiding, realisering en evaluatie van

lessen herinner ik hier aan de volgende zaken:

- Keuze en nauwkeurige afbakening van het te benutten tekstdeel. Eventueel multiplieren en uitdelen.
- Centrale regeling van de te zetten stappen.
- Het geven van instructies. Het aangeven van heldere en hanteerbare criteria waarvan de te kiezen woorden dienen te voldoen.
- Eventueel globale of gedetailleerde aanwijzingen geven betreffende de vorm die de uiteindelijke produkten moeten krijgen.
- De procedure afronden.

Toepassing

Deze werkvorm kan worden gebruikt als een actieve instap van de leerlingen in een onderwerp of ter accentuering van een volgende fase in de behandeling daarvan. Maar hij kan evenzeer dienen als tussentijdse toetsing of als afsluitende evaluatie.

Gevlochten takken lenen zich overigens ook prima voor meer nadrukkelijk groepswork. Elke groep verzamelt dan evenveel woorden als het aantal groepen waarin de klas is verdeeld. Elke groep maakt na distributie van de briefjes een eigen groepsprodukt. Hierbij kan het van nut zijn terwille van de nabespreking gebruik te maken van transparanten voor de overheadprojector of van grote flappen. Bij de keuze van de begintekst en de criteria van de te kiezen woorden speelt het doel van de werkvorm uiteraard een belangrijke rol.

Hoe men de werkvorm ook wenst toe te passen, het behoeft nauwelijks te worden vermeld dat kennis en inzicht van de leerlingen daarbij steeds in het spel zijn. Evenzeer zal er altijd sprake zijn van ontwikkeling of herhaalde inoefening van hun vaardigheden.

Sommige leerlingen zullen – zonder dat zo te verwoorden – tot de ontdekking komen dat zij door actief mee te doen andere attitudes met betrekking tot geschiedenis hebben ontwikkeld.

Louis Bouwman

Mei 1945 - tekeningen van Ton van Tast

Het is moeilijk om aan jonge mensen die 'het' allemaal, uiteraard, niet hebben meegemaakt, duidelijk te maken hoe men indertijd de bevrijding beleefde. Alleen wat ouderen onder ons weten in welke extatische gemoedstoestand en met welke uitzinnige taferelen ons bij reputatie zo nuchtere volk deze bevrijding veertig jaar geleden heeft beleefd.

In de hoop dat u ze in de komende maand

kleio

nummer 3/85
pagina's 42 en 43

in de klas kunt gebruiken wanneer de bevrijding ter sprake komt, drukken wij hier enige tekeningen af uit het *Oorlogsprentenboek* (2e deel) van Ton van Tast, tekenaar in de vooroorlogse Haagsche Post, uitgave

Kompas. Den Haag, vermoedelijk 1945. Het gaat hier om een aantal elementen, die, zoals ze door de tekenaar in zijn uitbeelding van de oorlog en de bevrijding zijn verwerkt, toentertijd uiteraard vanzelfspre-

kendheid bezaten, maar die nu, veertig jaar later, als eenzijdig, cru, bijna onaanvaardbaar overkomen.

Redactie Kleio



KLEIO KRANT

Een feestelijke jaarvergadering

Het idee van het bestuur om voortaan de jaarvergadering te splitsen in een inhoudelijk en een feestelijk gedeelte is dit eerste jaar een succes gebleken. Tegen de 120 collega's bezochten 9 maart het Catharijne Convent om getuige te zijn van de uitreiking van de Huib de Ruyterprijs en om deel te nemen aan een veelzijdig museaal wisselprogramma, met borrel na.

In het welkomswoord van de voorzitter gingen vreugdevolle de ontwikkelingen rond de geschiedeniswerkplaats in Den Bosch, de nieuwe Kleio, de activiteiten van de afdeling Den Haag en de heroprichting van de afdeling Amsterdam – en tot bezorgdheid stemmende ontwikkelingen – de plaats van geschiedenis in onderwijs en samenleving, de ondanks aller inzet toch niet vliegende



start van de HEG, hand in hand. Eén ding was duidelijk: een betere aanloop naar een meer geïnstitutionaliseerde samenwerking tussen 'geschiedenis' en musea kon men zich deze dag niet wensen.

De heer Van Vlijmen, directeur van het Catharijne Convent, introduceerde in een geestig betoog zijn museum. Vooral godsdienstleraren en 'kunstzinnige vakken' maken er tot dusver gebruik van. Dat is jammer – na afloop van de dag moet dat ook de meest verstokte religiofobe historicus duidelijk zijn geworden. Het museum geeft educatieve vouwbladen met opdrachten uit, heeft enkele grote diaserieën te bieden en kan ook groepsrondleidingen verzorgen (à f 25 per groep van ± 20; zo'n groep heeft dan wel gratis toegang).

Het middagprogramma, maakte nog eens duidelijk hoeveel mogelijkheden er zijn voor 'geschiedenis en museum'. Dat gebeurde via een rijk gevarieerd programma: uit Leiden video-banden als demonstratie over hoe men met leerlingen in een museum kan werken, uit Utrecht, van de SOL, een demonstratie van het LOGA-model aan de hand van museale voorwerpen, en van het PDI – de universitaire lerarenopleiding – een reeks workshops waarin een groep enthousiaste jonge collega's niet alleen museum-didactiek aanboden, maar ook een schitterende introductie tot onderdelen van de collectie. Groot succes had ook de door het museum aangeboden: 'show van kerkelijke kleding',

eigenlijk een demonstratie van de functie van kerkelijke kledij. Henk van Duysen bleek in priestergewaad een voortreffelijke 'herdershond'.

Tenslotte de uitreiking van de Huib de Ruyterprijs aan Joke Rijken. Haar centrale rol bij het steeds weer uitkomen van KLEIO-DIDACTICA nummers, maar ook haar eigen bijdragen aan de reeks en haar publicistische activiteiten op het gebied van het werken met geluidsopnamen en 'oral-history' werden geroemd. Uit het enthousiaste applaus van de zaal bleek dat de jury een goede keus had gedaan. In haar dankwoord legde Joke niet de nadruk op het vele werk dat voor de didactica's nodig was geweest, maar op de grote verscheidenheid van plezierige contacten die het werken met steeds wisselende auteurs haar had opgeleverd.

Van het Kleio-stalletje maakten in de pauze velen gebruik om hun voorraad Didactica's aan te vullen.

Een goede zaak, in alle betekenissen van het woord...

Dat deze dag zo'n succes was geworden bleek voor voorzitter Nico Maarsen een aansporing om er naar te streven op deze weg voort te gaan. Volgend jaar moet U dus maar opnieuw rekenen op een 'feestelijke jaarvergadering'. Er komt weer leven in de verenigings-brouwerij!

C. Bogaerts



Bestuur



Het CSE: stand van zaken

Op 9 mei is het weer zover. Docenten bekijken met spanning de examenopgaven om te zien waar hun leerlingen dit jaar op worden getrekt. Zal de tijd weer te krap zijn? Wordt er weer buiten de stofomschrijving gevraagd? Zit er nu weer wel een essay-opdracht bij de Havo-opgaven? Of is het allemaal best wel te doen? Ook dit jaar zullen de reacties weer heftig zijn. Gevoelens van opluchting, teleurstelling of verontwaardiging zullen snel tot de dagbladers doordringen. En vervolgens mogen we de hele stapel mee naar huis nemen en ons aan de correctie wagen. Een langdurig karwei, maar goed, dat hoort bij ons werk, en klachten daarover leiden tot het invoeren van machinaal scorebare examens. Daarover leest u hieronder meer. De correctie zorgt bij velen voor grote opwindings, vaak ergernis. Pakt u nog eens *Kleio* 5/84 en u kunt zich weer op het ergste voorbereiden. Enig optimisme kunt u putten uit *Kleio* 6/84, waarin ik probeerde duidelijk te maken dat mopperen alleen weinig zin heeft. We moeten er als VGN alles aan doen om het CSE te verbeteren.

CSE-besprekingen 1985

Nog geen week na de examen-datum vinden de CSE-besprekingen in de meeste VGN-afdelingen plaats: op dinsdag 14 mei. Tijdens deze bijeenkomsten zullen per schoolsoort (Mavo, Havo, Vwo) vragen en antwoorden van het CSE besproken worden. De voorzitters hebben zich in een centrale voorbereiding hierop voorbereid. Waar het om gaat is hoe vragen en antwoorden geïnterpreteerd kunnen worden, zonder dat daarbij overigens de voorgeschieden normering wordt aangetaast. Steeds meer voorzitters nemen de moeite om de uitkomsten van de voorbereiding op maandagavond, in kopie op de bijeenkomst op dinsdag aan de aanwezigen aan te bieden. Het gaat hier dan om een voorstel, waar de verzamelde voorzitters het op maandagavond over eens waren. De docenten kunnen op dinsdag dit voorstel wel of niet overnemen. Zeker in verband met de tweede correctie is een gezamenlijk stand-

punt van examinatoren wenselijk, maar elk houdt uiteindelijk een eigen verantwoordelijkheid. Er mag dus ook geen sprake van zijn dat 'de VGN' bepaalde interpretaties goedkeurt. De VGN biedt uitsluitend het kader waarbinnen examinatoren hun eigen werk bespreken. Doordat de tweede correctie landelijk georganiseerd is en het onmogelijk is om op zo'n korte termijn de CSE-besprekingen landelijk voor te bespreken, zullen kleine verschillen tussen delen van Nederland onvermijdelijk zijn. Zulke eventuele nadelen wegen allerminst op tegen de grote voordelen van de besprekingen: het scheelt veel wik-en-weeg tijd tijdens de correcties en bij het correctie-overleg, en leerlingen hebben er meestal voordeel bij. Veel lof verdienen alle voorzitters die dit door hun grote inzet mogelijk maken.

Steeds meer worden de CSE-besprekingen ook gebruikt om kritiek op het examen te spuien. Dat is een goede zaak. De bijeenkomsten hebben óók als doel op grootschalige wijze kritiek uit het veld te verzamelen. In verband met de korte duur der bijeenkomsten is een uitgebreide discussie meestal wat moeilijk. Vandaar een uitdrukkelijk verzoek: zet (negatieve én positieve) kritiek, ideeën en suggesties op papier en geef dit (desgewenst na er tijdens de bijeenkomst melding van gemaakt te hebben) aan de voorzitter. Deze stuurt alles aan mij. U kunt ook direct aan mij schrijven. U kunt uw kritiek ook sturen aan de inspecteurs C.Th.M. Berkhout, postbus 1011, 6801 BA Arnhem (voor havo/vwo) en M.C.A. van der Heijden, postbus 1149, 7550 BC Hengelo (voor mavo) in hun hoedanigheid van lid van de vaksectie geschiedenis van de CEVO. Stuurt u mij dan een kopie? Alles wordt door de VGN verzameld en doorgespeeld aan commissies die zich met de totstandkoming van de examens bezighouden (zie *Kleio* 7/83 en 6/84).

Een machinaal, objectief scorebaar CSE?

In 1983 ontstonden de eerste geruchten (spoedig volgden de eerste brieven van het ministerie) over het beleidsvoornemen van de Staatssecretaris (Sts.), dat er bij alle vakken in het gehele v.o. met objectief scorebare toetsen gewerkt zal gaan worden. Later bleek dat hiermee de volgende toetsvormen bedoeld worden: meerkeuze, juist/onjuist, sorteren en short-answer items. De VGN reageerde snel en heftig, zoals uit onderstaande samenvatting van de gevoerde correspondentie mag blijken: 1-7-83: De VGN dringt er bij de Sts op aan pas na grondig onderzoek (waarbij de VGN betrokken

wenst te worden) een besluit te nemen.

1-8-83: Antwoord van de Sts.: I.v.m. de afschaffing van de correctievergoeding, is besloten te streven naar objectief scorebare toetsen in Mavo en Lbo.

(In oktober '83 kregen scholen voor Havo en Vwo een brief met dezelfde inhoud.)

21-2-84: De VGN spreekt ontsteltnis uit over het feit dat niet-onderwijskundige argumenten zo'n rol spelen. Aangedrongen wordt op het bewaken van een relatie tussen toetsvormen, inhoud en doelstellingen ter voorkoming van verschraving van het onderwijs.

12-4-84: De Sts.: 'Mijn streven naar objectief beoordeelbare toetsen heeft inderdaad o.a. te maken met het wegnemen van bezwaren vanuit de kant van de leraren t.a.v. de afschaffing van de vergoeding voor de tweede correctie. Dit houdt echter niet in, dat onderwijskundige argumenten niet in overweging worden genomen.' (Hier wordt verder niets bij genoemd.)

Wat gebeurde vervolgens? Scholen worden aan het begin van de cursus 84/85 opgeschrikt met een mededeling dat de plannen in 1986 worden uitgevoerd, maar... Eind 1984 hebben de bonden tijdens het georganiseerd overleg zoveel bezwaar, dat de Sts. haar plannen opschort tot na 1986. Intussen hebben we goed in de gaten dat het haar bedoeling is om eerst deze plannen in het Mavo in te voeren, en pas later bij Havo en Vwo. Verdeel en heers dus, want bij Havo en Vwo worden meer bezwaren verwacht, en daar moet dus wat wind uit de zeilen genomen worden. De VGN maakt uitdrukkelijk bezwaar tegen een dergelijk onderscheid en doet daar ook niet aan mee, zoals sommige leden zelfs wel eens denken. De VGN behartigt de belangen van het gehele geschiedenisonderwijs!

Kortom, wat weten we nu?

Machinaal scorebare toetsen komen er niet in 1986, en op z'n vroegst in 1987 in het Mavo. Ook de ontkoppeling van schoolonderzoek en CSE is zeker t/m 1987 van de baan. Op zijn zachtst gezegd is het betreurenswaardig dat veel docenten hier nog nauwelijks van op de hoogte zijn. Met het CSE weten zeker mavo-collega's nauwelijks waar ze aan toe zijn, en dat geldt ook voor de CSE-boekjesschrijvers, zoals me bleek uit de Wolters-Noordhofffolder, van eind februari, waarin het Examenboek 1986 wordt aangekondigd als zijnde aangepast aan het Mavo-examen 'nieuwe stijl'. Lof voor uitgeverijen die ontwikkelingen op de voet volgen, maar in deze wirwar van onduidelijkheden blijkt hun aanpassing wat prematuur. Ik heb de uitgeverij hierover gebeld, en men heeft me toegezegd dat hier nog van alles aan te

doen is. In spanning wacht ik de andere folders af.

Algemeen zijn de bezwaren in het veld over de gang van zaken bij het examen wb. stofkeuze (laatste 'vijftig' jaar en de beruchte stofomschrijvingen). Hoe lang moeten we hier nog mee doorgaan? De werkzaamheden van de HEG (zie *Kleio* 5/84 en 9/84) en een publikatie zoals het Rapport van het Havo/Vwo-sectiebestuur (zie *Kleio* 9/84) zullen hierbij een belangrijke rol spelen. Meer hierover in een volgende *Kleio*.

Tom van der Geugten

Pedak/ Basisonderwijs



Van de eerste Nieuwsbrief van de sectie PEDAK-Basisonderwijs, bestaande uit passages uit deelinstellingswerkplannen Mens & Maatschappij voor de PABO (zie *KLEIOKRANT* in het maart-nummer van *Kleio*), zijn nog exemplaren verkrijgbaar. Voor de onkosten wordt een vergoeding gevraagd. Aan te vragen bij het secretariaat van het sectiebestuur: M. Kingmans, Rubensstraat 57, 9718 MD Groningen, tel. 050-132787.

Cees van der Kooij

Havo/Vwo

In februari is in de bestuursvacature van Jo van der Werf voorzien in de persoon van Maria Grever. Zij is werkzaam op de Vincent van Gogh-havo en het Maasland-college in Oss. Momenteel heeft zij één jaar verlof om onderwijs te ontwerpen en te verzorgen voor Vrouwengeschiedenis. De functies van secretaris en *Kleio*-correspondent zijn in haar verenigd.

Het sectiebestuur heeft intussen een aantal reacties op het in november 1984 gepubliceerde rapport *Naar een nieuw eindexamenprogramma geschiedenis en staatsinrichting* ontvangen. Er zijn vijf reacties van VGN-leden persoonlijk, drie reacties van VGN-afdelingen, twee reacties van secties op scholen, en reacties van Onderwijsadviescommissie en de Didactiekcommissie van de VGN. Een redelijke respons naar onze

mening.

Bij globale lezing van de reacties valt op dat naast waardering voor het goede en vele werk dat erin gestoken is men positief is over de poging tot actualisering van het eindexamenprogramma, het willen doorbreken van de grens 1917, en het gebruiken van doelstellingen bij een eindexamenprogramma. Kritiek is er op het feit dat in het rapport de maatschappelijke relevantie van het vak geschiedenis te weinig omschreven is, dat integratie met staatsinrichting, en een geschied-theoretische basisvisie op het schoolvak geschiedenis ontbreken, en dat de leerstofkeuzecriteria te weinig uitgewerkt zijn. Men vond ook dat de doelstellingen voor Mavo te hoog gegrepen zijn, en dat de doelstellingen nauwkeuriger geformuleerd moeten worden en onderscheiden per niveau.



Op 28 februari heeft het sectiebestuur overleg gepleegd met het Algemeen Bestuur over het rapport, de reacties erop en de toekomstplannen van het sectiebestuur. Tijdens deze bijeenkomst is besloten de reacties – na toestemming van de schrijvers – integraal naar de Commissie Herziening Eindexamen Geschiedenis en Staatsinrichting te sturen. In *Kleio* zal een uitgebreide samenvatting van de reacties gepubliceerd worden, met daarbij een antwoord van het sectiebestuur en een standpuntbepaling van het Algemeen Bestuur op het rapport en de reacties.

Wat betreft de toekomst plannen is besloten dat het sectiebestuur de kritiek op het rapport gaat uitwerken en bezig gaat met het den-

ken over niveauverschillen tussen de Havo- en VWO-eindexamens. Dit laatste zal gebeuren in nauw contact met de cie. HEG en met Mavo/Lbo-sectiebestuur. Het contact met het Mavo/Labo-sectiebestuur is nodig om de niveauverschillen in een breder kader te zetten. Het sectiebestuur hoopt zo in de toekomst verdere stappen te kunnen zetten in de richting van een nieuw eindexamenprogramma geschiedenis en staatsinrichting.

Het Havo/Vwo-sectiebestuur beschikt ook nog over een klankbordgroep, VGN-leden die reageren op de bezigheden van het bestuur. De leden van deze groep krijgen bijvoorbeeld de notulen toegestuurd. Mocht u belangstelling voor deze groep hebben, schrijft u dan even een briefkaartje aan mij.

Henry Ketelaars

Pausbezoek

Katholiek Nederland en de paus
Tentoonstelling in het Rijksmuseum Het Catharijneconvent, Utrecht
23 maart t/m 16 juni 1985

Het bezoek van paus Johannes Paulus II aan Nederland vormt voor het museum het Catharijneconvent de aanleiding een expositie samen te stellen over de verhouding tussen de Nederlandse katholieken en hun centraal gezag te Rome gedurende de laatste vier eeuwen.

Aan het einde van de 16de eeuw begint Noord-Nederland zich als zelfstandige staat te ontwikkelen. Het bisschoppelijk bestuur verdwijnt o.a. ten gevolge van de reformatie en de Republiek wordt een missiegebied. Dit wordt vanuit Rome bestuurd door de Congregatie voor de Voortplanting van het Geloof. Een apostolisch vicaris met een bisschoppelijke wijding voert in de Republiek het hoogste kerkelijk gezag. Uiteenlopende opvattingen over het geloof en de bestuursstructuur tussen de lokale geestelijkheid en Rome leiden tot hevige conflicten, die uitlopen op het ontstaan van de door Rome als schismatiek beschouwde Oud-Bisschoppelijke Clerezie, de latere Oud-Katholieke Kerk.

In de 19de eeuw zijn het herstel van de bisschoppelijke hiërarchie en het grote aantal Nederlandse katholieke jongens die als zouaven Pius IX gaan helpen bij de verdediging van de Kerkelijke Staat, de meest opvallende ontwikkelingen. In die tijd ontstaat de grote gehechtheid van het katholieke volksdeel aan de paus, waardoor



buitenstaanders soms gaan twijfelen aan de trouw van de katholieken aan hun vaderland.

Na de 'missiepaus' Pius XI, de vereerde Pius XII en de geliefde Joannes XXIII ontstaat er teleurstelling als de gelovigen na het Tweede Vaticaans Concilie snelle veranderingen willen. Een polarisatie tussen het centrale gezag te Rome en de behoudender katholieken met enkele bisschoppen aan de ene kant, en de vernieuwingsgezinde gelovigen met de andere bisschoppen aan de andere kant, is het gevolg.

Deze geschiedenis van liefde en afkeer, aantrekking en afstoting wordt op de expositie in beeld gebracht. Dat gebeurt aan de hand van authentieke voorwerpen als schilderijen, beelden, boekwerken, enz. Een verzameling zeer uiteenlopende zaken, waaronder de officiële geschenken van de Nederlandse katholieken aan paus Leo XIII en het wassen beeld van paus Joannes XXIII van Madame Tussaud.

Openingstijden: dinsdag t/m vrijdag 10.00–17.00 uur, zaterdag, zondag en feestdagen 11.00–17.00 uur.

DIGO

In verband met het naderende pausbezoek wil ik wijzen op het laatste nummer van DIGO, ons Belgisch zusterblad, 8e jrg, nr. 3, februari 1985, waarin een aantal artikelen zijn afgedrukt die de religieuze component van het geschiedenisonderwijs betreffen. Allereerst twee theoretische artikelen; één over christelijke geschiedschrijving als eigen vorm van historische duiding, 'De christelijke component in het geschiedenisonderwijs' door Roger Lenaers, het andere getiteld 'Ge-

loven binnen de geschiedenis' door Jef van Gerwen, een reflectie over de betekenis en de waarheid van geloofsvisies aan de hand van het werk van Karl Mannheim. Rechtstreeks met het bezoek van de paus aan België hebben twee andere artikelen te maken, die uiteraard hier ook goed bruikbaar zijn. Daniël Verhelst schrijft over de positie van de paus door de eeuwen heen, waarbij de laatste pausen wat uitgebreider besproken worden. Ingrid Salaets 'pauzeert' bij het 'pauzebezoek': uitgaande van wat er bij haar leerlingen leefde over de paus construeerde zij een lessenreeks over het onderwerp.

Zoals bij ons wordt het pausbezoek ook in België niet met zoveel belangstelling tegemoet gezien, maar het ligt voor de hand dat er toch wel iets ter sprake zal komen wanneer het eenmaal zover is. Daarom deze korte aankondiging.

T. Bogaerts

Didactiek commissie

Cursus 'Veldwerk in het geschiedenis onderwijs'

Van 2–5 mei 1985 wordt er op het Veldstudiecentrum Orvelte een cursus gegeven voor (a.s.) geschiedenis docenten. De bedoeling van de cursus is om de deelnemers kennis te laten maken met mogelijkheden voor veldwerk binnen het vak geschiedenis.

De cursus begint donderdag 2 mei om 18.00 uur en eindigt zondagmiddag om 16.00 uur. Jan van Ginkel is de cursusleider vanuit het Veldstudiecentrum. Het programma is opgesteld door het Veldstudiecentrum in overleg met de didactiekcommissie van de VGN.

De prijs van de cursus is f 100,– te voldoen aan de VGN. In dit bedrag zijn de overnachtingen, de maaltijden, koffie, thee, gebruik hulpmiddelen etc. inbegrepen. Wel wordt men verzocht om zelf slaapzak en sloop mee te nemen. Het adres van het Veldstudiecentrum Orvelte: Zuideresweg 10, 9441 TZ Orvelte. Tel. 05934–263 (kantoor), 05934–392 (cursisten).

Thema:
Veldwerk in het geschiedenis onderwijs. In het begin van de cursus worden er opdrachten etc. aangeboden. De cursus eindigt met het zelf opzetten van opdrachten, die besproken worden.

Doelstellingen:
– eerste kennismaking met veldwerk passend in het geschiedenisonderwijs

- zelf doen van veldwerk
- zelf veldwerkopdrachten maken
- idee krijgen wat er in Nederland voor andere mogelijkheden

zijn om geschiedenis veldwerk te doen.

Dagindeling:
donderdag - 18.30 uur warme

maaltijd, kennismaking met het Veldstudiecentrum, dialezing over de geschiedenis van het Drentse landschap.

vrijdag - uitvoeren van veldwerk-

opdrachten. Onderwerpen zijn ouderdom van boerderijen bepalen, onderzoek naar de geschiedenis van het landschap, onderzoek naar een (nagebouwde) prehisto-

Orvelte 2 - 5 mei 1985



VELDWERK IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

Kursus voor docenten van het Veldstudiecentrum Orvelte i.s.m. de didaktiekcommissie der VGN.

Deelnemerskosten fl. 95,-- over te maken op giro 1561752 t.n.v. penningmeester didaktiekcommissie VGN te Den Haag.

Aanmelding geschiedt door het zenden van een briefkaart aan:

H. van Duijsen, Jekerstraat 53 III, 1078 LZ Amsterdam.

Voor nadere informatie zie volgende bladzijde.

rische boerderij, zelf doen van experimentele archeologie en als het mogelijk is kennismaken met archeologische onderzoekstechnieken.

's Avonds wordt er een lezing gegeven over geschiedenisveldwerk door iemand met veel ervaring in deze.

zaterdag — 's Morgens wordt de vrijdag vervolgd. 's Middags worden door de cursisten zelf veldwerkopdrachten bedacht en opgezet.

zondag — Vervolg van de zaterdagmiddag. De cursus wordt beëindigd met het met elkaar doorspreken van de gemaakte opdrachten.

nieuws' kan ook later ingeleverd worden. Wilt u dan wel vóór of op bovengenoemde datum contact met mij opnemen om een andere inleverdatum af te spreken.



Artikelen kunnen uiterlijk twee weken voor bovengenoemde datum ingeleverd worden bij het secretariaat. Het is wél nodig al eerder contact met de redactie op te nemen over de inhoud en de omvang van het nog te schrijven artikel i.v.m. de planning van de nummers. KLEIO nr. 5 en nr. 9 zijn Kleio-Didactica's. Ook hierin komt de KLEIO-krant. Het zou leuk zijn als de secties en afdelingen een eigen vignet of tekeningetje zouden mee sturen.

Redactie-secretariaat
F. Kat
Jeudestraat 4
4011 GL Zoelen
Tel. 03448-1686

Kleio

Inleverdata KLEIO-kopij

nr. 4 - 15/5 - 30 maart
nr. 5 - 12/6 - 11 mei
nr. 6 - 10/7 - 8 juni
nr. 7 - 10/9 - 10 augustus
nr. 8 - 9/10 - 7 september
nr. 9 - 6/11 - 28 september
nr. 10 - 11/12 - 9 november
(de datum tussen de streepjes geeft aan wanneer het betreffende nummer op de post gaat.)

Kopij voor de KLEIO-krant (verenigingsnieuws en actualiteiten) op bovengenoemde data inleveren bij de 'eindredactie'. Dit geldt ook voor recensies. Eventueel 'spoed-

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

Vrouwen geschiedenis

Bronnenverzameling

'Op den 28en Februari verzamelden de leden van het uitvoerend comité zich op een buitengewone vergadering. Niet alle leden waren aanwezig, omdat men geen tijd had gehad hen allen bericht te zenden. Wij werden allen door eenzelfde spanning beheerscht. Toen Perowskaja de vraag stelde, of wij toch morgen in ieder geval de bommenaanslag moesten ten uitvoer brengen, antwoordden allen: ja, ja. Handelen! Handelen! Tot iederen prijs moest er gehandeld worden. De lout moest gelegd worden. De bommen moesten morgen klaar zijn, ze moesten bij de mijn of onafhankelijk daarvan gebruikt worden. Wij hadden geen tijd meer alle leden van het comité, ja zelfs niet de kameraden die de teekens zouden geven, bericht te zenden. Om vijf uur 's avonds verschenen Suchanov, Gratschewski en Kibalschitsch in onze woning om gedurende de geheelden avond aan de bommen te arbeiden. Ik

haalde Perowskaja over wat te gaan slapen om den volgende morgen zich sterk te voelen, en werkte zelf tot twee uur dien nacht met de drie mannen. De geheelen nacht brandde de lamp, en het vuur in de haard, en de mannen werkten door tot de volgende morgen. Toen Perowskaja 's morgens om zeven uur ontwaakte waren twee bommen klaar. Perowskaja bracht ze naar de woning van Sablin en ik hielp verder de blikken bussen met explosie-stof te vullen. Den 1sten Maart 's morgens om acht uur, na een vijftienurigen arbeid van drie mensen waren vier bommen klaar.'

Dit citaat is afkomstig uit de autobiografie van Wera Figner: *Nacht over Rusland* (Amsterdam 1930), een Russische revolutionaire die actief was aan het einde van de negentiende eeuw. Zij was onder andere betrokken bij de moord-aanslag op tsaar Alexander II in 1881. Het bovenstaande citaat heeft betrekking op de voorbereiding van deze aanslag.

In oktober 1984 heeft het Kontaktadres Landelijk Overleg Vrouwengeschiedenis (KLOV) een bijeenkomst georganiseerd met docenten en andere belangstellenden over vrouwengeschiedenis in het onderwijs. Op deze bijeenkomst werden verschillende mogelijkheden besproken om vrouwengeschiedenis in het middelbaar onderwijs aan bod te laten

heeft u al kennis gemaakt met

MERLIJN

geschiedenis voor mavo/havo/vwo

Merlijn kent een heldere structuur

Het leerlingenboek behandelt per hoofdstuk een kenmerkende samenleving of groepering. Tussen de hoofdstukken vindt men 'wereldoverzichten' waarin de andere samenlevingen en hun ontwikkeling in het kort worden beschreven.

De leerstof wordt gedifferentieerd aangeboden. In elk van de paragrafen (vier per hoofdstuk) vindt men basisstof (BS), aanvullingsstof (AS) en verrijksstof (VS).

In de docentenhandleiding zijn diagnostische toetsen opgenomen met herhalingsaanwijzingen en eindtoetsen met antwoordelementen en normering.

In de handleiding staan ook de antwoorden op de vragen uit het werkboek vermeld.

Reeds verschenen:

deel 1m hv leerlingenboek f 22.95
werkboek f 6.95
handleiding f 34.50

deel 2m hv leerlingenboek f 24.75
werkboek f 9.90

In voorbereiding:

deel 2m hv docentenhandleiding
deel 3m hv leerlingenboek, werkboek en docentenhandleiding
deel 3h v leerlingenboek, werkboek en docentenhandleiding

Uitvoerige informatie en beoordelingsexemplaren

SMD

spruyt, van mantgem & de does bv
langebrug 87, telefoon 071-146541
postbus 63, 2300 AB Leiden

ook bij de boekhandel

komen. Zo werd aandacht besteed aan de serie geschiedeniswandplaten van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, en de plannen voor een *Kleio-didactica* over vrouwengeschiedenis. Een van de nieuwe ideeën die gelanceerd werden, was het samenstellen van een bronnenverzameling met betrekking tot vrouwengeschiedenis.

Tijdens de bijeenkomst bleek dat het voor de meeste docenten geschiedenis erg moeilijk is om vrouwengeschiedenis in de geschiedenislessen te verwerken. In de eerste plaats bieden de meeste geschiedismethodes hiervoor weinig of geen mogelijkheden. Verder is het voorbereidende onderzoek dat de leerkracht moet verrichten een tijdrovende onderneming, het materiaal ligt nu eenmaal niet voor het opscheppen, dit moet meestal zelf gemaakt worden. Het gevolg hiervan is dat het aandacht (willen) besteden aan vrouwengeschiedenis binnen de geschiedenislessen tot nu toe een individuele aangelegenheid is, waarin vaak relatief te veel tijd en energie moet worden geïnvesteerd.

Een bronnenverzameling zoals op de bijeenkomst werd voorgesteld zou moeten bestaan uit teksten en afbeeldingen van en over vrouwen door de gehele geschiedenis heen. Een dergelijke publikatie bestaat al in Duitsland, daar worden in de serie Geschichtsdidaktiek verschillende bundels uitgebracht als *Die Frau in der Geschichte; Frauen im Mittelalter*, onder redactie van Annette Kuhn (Schwann-Bagel in Düsseldorf). Deze teksten zijn groten-deels ook bruikbaar op Nederlandse scholen, echter ze moeten dan eerst weer uit het Duits vertaald worden.

De voordelen van een Nederlandstalige bronnenpublicatie over de geschiedenis van vrouwen zijn duidelijk, het materiaal voor de docent ligt binnen handbereik, hij of zij kan een eigen keus maken uit het beschikbare materiaal, vrouwengeschiedenis kan in de lessen geïntegreerd worden, er hoeven geen aparte lessen meer aan besteed te worden enz.

Het begin van de bronnenverzameling is er: er zijn teksten en afbeeldingen over vrouwen in de middeleeuwen, Franse Revolutie, Rusland ten tijde van de Revolutie, de periode van de strijd om het kiesrecht, de Tweede Wereldoorlog. Maar dit is niet meer dan een begin. Wij willen hierbij dan ook een oproep doen aan iedereen die ideeën en suggesties heeft over dergelijk bronnenmateriaal dit aan ons op te sturen. Aan het materiaal zijn geen eisen verbonden. Ook bronnen in vreemde talen zijn welkom, voor vertaling en bewerking wordt gezorgd. Als u denkt dat u bruikbaar materiaal hebt of ideeën en suggesties daarover wilt u ons dat dan opsturen.

Het adres is KLOV p/a IAV, Keizersgracht 10, 1015 CN Amsterdam. Telefonisch te bereiken elke maandag van 10.00-16.00 uur: 020-244268.

Namens het KLOV
P. Hagemeijer

Naar Moskou in de komende herfstvacantie

De VGN is al een eind onderweg met het organiseren van een studiereis naar Moskou. In samenwerking met de afdeling buitenland van het Ministerie van Onderwijs en de ambassade van de Sovjet-Unie streven wij ernaar om voor het geheel zo'n formule te vinden dat u zelf reis en verblijfkosten betaalt maar voor wat het programma betreft kunt profiteren van een Sovjet-aanbod. Het programma hopen we van zo'n aangepast karakter te voorzien dat het speciaal voor geschiedenisleraren aantrekkelijk zal zijn. Afhankelijk van de mogelijkheden denken wij aan een groep van 25 tot zo'n 35 deelnemers.

Hoewel het in dit stadium nog onmogelijk is u een exacte kostenbegroting te bieden wilden wij van onze kant graag weten op hoeveel belangstellenden we zouden kunnen rekenen. Om u toch een indruk van de kosten te geven kunt u als globale indicatie ervan uitgaan dat het bedrag aan reis en verblijfkosten lager zal uitvallen dan f 1250.

Wilt u uw, uiteraard voorlopige, aanmelding doen bij de penningmeester van de VGN (zie binnenomslag Kleio). Omdat het mogelijk kan blijken dat de reis stevig overtekend zal worden dringen wij erop aan dat u zich tijdig aanmeldt. De volgorde van aanmelding zal dan uw plaats op de intekenlijst bepalen.

Honger hoeft niet

In het najaar van 1984 kwam het Afrikaanse hongerprobleem volop in het nieuws. De actie 'Eén voor Afrika' was een financieel succes. Wel werd telkens benadrukt dat het niet om een éénmalig, maar om een structureel probleem gaat. Honger is immers geen toevallig probleem, maar een gevolg van een complex van factoren. Om enig zicht te krijgen op de samenhang tussen honger, milieuproblemen, armoede, erosie, etc. wordt in april de Actieweek 'Honger hoeft niet' georganiseerd; daarbij staat de samenhang centraal tussen Milieu, Landbouw en Ontwikkeling.

CSE-besprekingen geschiedenis 1985

Tijd:

dinsdag 14 mei:
16.30-17.45 uur: Mavo en Vwo;
17.45-19.00 uur: Havo
(behalve indien er een andere tijd is vermeld.)

Plaatsen:

Afdeling ALKMAAR. St. Joseph-mavo, Ferdinand Bolstr. 32.
Afdeling AMSTERDAM, Dalton SG 'Het Spinozalceum', P. v. Anrooystr. 8.
Afdeling ARNHEM, Thorbecke SG, Thorbeckestraat 17.
Afdeling NIJMEGEN, Canisius College Dei, Berg en Dalseweg 207 (Mavo, Havo en Vwo: 16.30 uur).
Afdeling RSG, DEN BOSCH Kooikersweg 9.
Afdeling BREDA, O.L. Vrouwe-lyceum, Windhausenweg 11 (Mavo, Havo en Vwo: 15.30-17.00 uur).
Afdeling EINDHOVEN, Kath. Ped. Academie, Hemelrijken 106.
Afdeling GOES, Willibrordcollege, Fruitlaan 3 (Mavo en Vwo: 16.30-18.00 uur; Havo: 18.00-19.30 uur).
Afdeling GRONINGEN, Scholen-

gemeenschap Zuid, Helperbrink 30.

Afdeling DEN HAAG, Segbroek College, Goudsbloemlaan 131.

Afdeling HAARLEM, Spaarne Scholengemeenschap, Zwemmerslaan 2.

Afdeling HEERLEN, Eijckhagen-college, Eijckhagenlaan 31, Landgraaf (Mavo en Vwo: 16.00 uur; Havo: 17.00 uur).

Afdeling HENGelo, Twents Carmelcollege, Lyceumstr. 36, Oldenzaal.

Afdeling LEEUWARDEN, Chr. Gymnasium, Gymnasiumstraat.

Afdeling MAASTRICHT, Stedelijk Lyceum en Havo, Eenhoorn-singel 100. (Afhankelijk van de belangstelling. Belangstellenden dienen zich telefonisch aan te melden: 043-430036.)

Afdeling ROTTERDAM, St. Laurens College, Wagenaarlaan 6, Hillegersberg.

Afdeling UTRECHT, College Blaucapel, Winklerlaan 373, Tuindorp-Oost.

Afdeling ZUTPHEN, Baudartius-college, Isendoornstr. 1.

Afdeling ZWOLLE, RSG, Lassuslaan 230, Zwolle Noord.

. Wat is de oorzaak en de invloed van de voedseloverschotten (Nederland is de 2e voedselexporteur in de wereld!) op ons milieu en de honger elders?

. Wat zijn oorzaken en gevolgen van de grote voedselimporten uit Derde Wereldlanden, zowel in die landen als in ons eigen land (mestoverschotten)?

. Heeft voedselhulp wel of geen zin? Wat is een meer structurele vorm van hulp?

De Actieweek 'Honger hoeft niet' wordt georganiseerd door een groot aantal milieu- en ontwikkelingsorganisaties. De actie richt zich op beleidsmakers en het grote publiek, met name jeugd en jongeren. In de week van 20-27 april zullen alle media, organisaties en politici aandacht aan het thema geven. Een slotmanifestatie vindt 27 april plaats.

Leermiddelen en boekjes voor het onderwijs

Productie: Stichting Milieu-Educatie, Utrecht.

Ter gelegenheid van de Actieweek 'Honger hoeft niet' zijn twee boekjes geschreven. Ze besteden op eenvoudige wijze aandacht aan het thema. De boekjes kunnen de start vormen van een uitgebreider programma, maar het is ook mogelijk de boekjes voor één les te gebruiken.

Voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs: 'Wat eten we vandaag?', een boekje over voeding in Nederland en in de Derde Wereld en de veranderingen die daarin de laatste jaren opgetre-

den zijn. Voedingsgewoonten van een samenleving hebben gevolgen voor de natuur. Het lijkt erop of die van ons desastreus gevolgen hebben voor de natuur in Derde Wereldlanden en in onze eigen omgeving; een gevolg ervan is o.a. ondervoeding en honger. Hoe het anders zou kunnen wordt duidelijk in het 'Nieuwe voedselproductiespel'. Een handleiding wordt op bestelling bijgeleverd. 16 pag. A5; geïllustreerd; f 2,50, plus verz. f 4,25.

Voor de bovenbouw van het basisonderwijs: 'Een wolkje melk graag', een boekje over het verband tussen honger in de Derde Wereld en de zuivelvervangende producten die de westerse markt veroveren. Op heel eenvoudige wijze vertellen boeren uit Nederland en Maleisië over hun werk en over de vragen die ze daarbij hebben. Ook een consumenten- en milieuorganisatie in Maleisië komt aan het woord.

Een handleiding wordt op bestelling bijgeleverd. 16 pag. A5; geïllustreerd; f 2,50, plus verz. f 4,25.

Bestellingen: Novib, Amaliastraat 7, 2514 JC, Den Haag, 070-624081 (quantumkorting mogelijk).

Voor 3e klassen voortgezet onderwijs en hogere klassen wijzen wij in dit verband op de laatste *Kleio-Didactica*, 'De lange weg naar Ulongué', nr. 12, 1984, waarmee u een beeld kunt geven van de geschiedenis achter de honger.

T. Bogaerts

Lijst van commissies, besturen en afdelingssecretarissen

Bestuur sectie (1) Pedak/Basisonderwijs

C.G. van der Kooij, *voorzitter*, Schuitemdiep 39a, 9711 RB Groningen. Tel. 050-12 85 42;
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 Oostdendamm. Tel. 05900-492 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*, Rivierenplein 15, 5215 CR Den Bosch. Tel. 073-13 81 03.
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, *De Verte* 1628, 8231 JJ Lelystad. Tel. 03200-32 75 53.

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.

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*, Kraaierstraat 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*, Beatrixlaan 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*, Van Baerlestraat 65 IV, 1071 AR Amsterdam. Tel. 020-79 99 76.

Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). Tel. 05923-4 24. Postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didactiekcommissie VGN.

Drs. C.J. van Horzen, *Hogenburg* 6, 2641 LV Pijnacker. Tel. 01736-36 27.

A. Schulp, *Amstelkade* 171-II, 1078 AZ Amsterdam. Tel. 020-72 93 86.

J. Raven, *De Wielewaal* 28, 1834 XK St. Pancras. Tel. 02267-28 78.

Onderwijsadviescommissie

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

H. Nolles, *secretaris*, *Karhulstraat* 6, 7339 AE Ughelen. Tel. 055-42 51 31.

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.

Mevr. J.M.A. Eijt, *Veluwestraat* 168, 6813 EG Arnhem. Tel. 085-43 46 73.

W. van Waardhuizen, *Poortersveld* 309, 7327 AK Apeldoorn. Tel. 055-33 95 57.

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 Tiel-landweg* 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.

F.R. Kat, *secretaris*, *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.

E. Jonker, *Oudwijkerlaan* 23, 3581 TB Utrecht. Tel. 030-52 22 30.

A.C.M. Peek, *Krommekamp* 16, *Werkhoven*. Tel. 03437-19 02.

Mevr. J. Rijken, *Maasstraat* 72 A/III, 1078 HL Amsterdam. Tel. 020-71 51 33.

Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, *eindredacteur*, *Omloop-West* 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-8 35 76.

C.W. Torremans, *Ceresstraat* 51, 2402 BJ Alphen a/d Rijn. Tel. 01720-440 61.

Afdelingssecretarissen

Alkmaar - G. Roos, *Gerberahof* 5, 1689 HW Zwaag. Tel. 02290-379 66.

Amsterdam - Vacant.

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.

Findhoven - A. v.d. Broek, *Hendrik Verheeslaan* 31, 5283 CP Bostel. Tel. 04116-8 44 83.

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, *Kempens* 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. Vos, *Tingietersdonk* 21, 7326 NA Apeldoorn. Tel. 055-33 54 21.

Zwolle - Vacant.

KIJK OP DE TIJD

Met aparte edities voor lbo en a.v.o.

Kijk op de tijd

is leerlingvriendelijk:

- boeiend geschreven
- zorgvuldig en origineel geïllustreerd
- duidelijk gestructureerd
- veel gevarieerde opdrachten
- handzaam formaat.



is docentvriendelijk:

- heldere taal; geen onnodige tekstuitleg
- leerlingenboek en werkboek apart
- veel werkmateriaal gericht op zelfwerkzaamheid
- compleet: docentenhandleiding met antwoorden en toetsenbundel bij elk deel.

'Kijk op de tijd' bewijst zichzelf in de praktijk. Een nieuwe druk is van start gegaan, op basis van intensief contact met de gebruikers.

Stand van zaken:

-deel 1 a.v.o.

-deel 2 a.v.o.

-deel 1 lbo

reeds verschenen

-deel 3 a.v.o. + deel 2 lbo verschijnt januari 1986.

'Kijk op de tijd', een geweldige hoeveelheid praktijkervaring die eigenlijk voor iedereen beschikbaar zou moeten zijn ... dus direct na verschijnen werd automatisch een beoordelingsexemplaar naar uw school gezonden.

Nadere informatie op aanvraag bij:



Malmberg B.V.
Postbus 233
5201 AE Den Bosch
Tel.: 073-215565,
toestel 144/259.

**De meest gebruikte
geschiedenismethode!**

Een nieuwe bovenbouwmethode
voor havo/vwo

De wereld sinds 1870

Dr. J.W. Oerlemans en P.A. Das



De wereld sinds 1870 bestaat uit 4 onderdelen:

- **Een historisch overzicht**
Bestemd voor havo en vwo. Het behandelt de geschiedenis van de laatste eeuw chronologisch.
- **Bronnen en opdrachten havo**
Bronnen en opdrachten vwo
De bronnenboeken bevatten de didactische component van de methode. Ze geven vragen en opdrachten bij *Een historisch overzicht* en bronnenstudies rond de kernpunten van de behandelde stof.
- **Docentenhandleiding**
Hierin komen de verschillende mogelijkheden om met dit materiaal te werken aan de orde.

Serieoverzicht

Een historisch overzicht
ISBN 90 0120070 2 294 p. f 30,75

Bronnen en opdrachten havo
ISBN 90 0120071 0 140 p. f 20,50

Bronnen en opdrachten vwo
ISBN 90 0120072 9 130 p. f 20,50

Docentenhandleiding havo/vwo
ISBN 90 0120073 7 91 p. f 15,90

Ook verkrijgbaar in de boekhandel



Wolters-Noordhoff bv
Postbus 58,
9700 MB Groningen
telefoon (050) 22 63 59

Wolters-Noordhoff