

Kleio

juni 1985 26e jaargang nr. 5

Kleio Didactica nr. 13

Naar een leergebied Mens en Maatschappij

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



Een praktijkvoorbeeld van het
'bestaansdimensionele model'
op een LBO/MAVO
Scholengemeenschap



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*, Kraaierstraat 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 vindt u achter in het blad.

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

Voor 1985 bedragen de contributies:

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

kleio

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

M. Blom, Werkhoven.

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

Naar een leergebied Mens en Maatschappij
Kleio Didactica nr. 13

4 Inleiding

8 Praktisch gesproken

8 Wat willen we, wat doen we, wat zijn onze belangrijkste problemen?

8 In een beperkte tijd toch toekomen aan elementaire vorming?

12 De belevingswereld van de leerling
Zelfwerkzaamheid als methodisch principe

14 Rekening houden met motivatieproblemen

22 Differentiëren naar leerstijlen

33 Theoretisch gesproken

33 Kleio-gesprek met het Hertog-Janteam

40 Literatuurlijst

42 KLEIO-KRANT

auteurs:

Wim Kattenberg
Francis Elkerbout
Marcel Daems
Enno Keurentjes
Jan Sniekers
Joost Fleuren

Omslagfoto: *Leren in het eerste heterogene brugjaar op de SG Hertog Jan.*
Jennifer Mosez en Pascal Lommen doen de kijkstof van 'Have a coke and a smile'.

Bij de inhoud van dit nummer

Toen de Lbo/Mavo sectie in het bestuur van de VGN bekend maakte dat ze van plan was publikaties voor te bereiden voor de derde graads sector van het onderwijs oogstte dat veel bijval. Het eerste resultaat van dat streven vindt U in dit nummer.

Het zou overigens een misvatting zijn te menen dat met deze Didactica alleen collega's in het derde en tweede graads veld worden aangesproken.

Er zijn twee redenen waarom dit nummer op ruimer aandacht aanspraak kan maken. De eerste is van leerplan-theoretische aard, de tweede heeft een meer praktisch karakter. We zullen dat kort toelichten.

De leerplanopbouw

Zoals bekend valt het met name op Lbo-scholen niet mee om te komen tot een verantwoord opbouw van het onderwijs. De tijd is uiterst krap, het leertempo en vaak ook de leermotivatie en de leermogelijkheden zijn gering. De vraag naar wát onderwezen moet worden is dan ook uiterst klemmend. Veel Lbo-leraren menen dat alleen

radicale nieuwe leerplanopzetten perspectief kunnen openen op een beter en meer bij de situatie en de mogelijkheden van de leerling aansluitend onderwijs.

Aan zulke leerplannen wordt gewerkt. Kleio lezers zijn daarvan ook wel op de hoogte. Het afgelopen najaar heeft U kennis kunnen nemen van leerplanvoorstellen vanuit het LOGA-project.

Ook in verband met middenschool en VBaO wordt nagedacht over elementaire onderwijsinhouden die alle leerlingen zouden moeten krijgen. Zo publiceerde de projectgroep OLM (ondersteuning leerplanontwikkeling Middenschool) een leerplanvoorstel dat in 1982 door de SLO werd

verspreid (en in oktober '82 in Kleio werd besproken door J. Toebe). In de voorzomer van dit jaar is de SLO actief met een discussiestuk *Wat zouden ze krijgen in het voortgezet basisonderwijs*. Het stuk wordt besproken door een meute onvermijdelijken, historici, geografen, gezondheidkundigen, economen en maatschappijleraren: want het gaat om de invulling van iets dat meer is dan een vak, n.l. om een 'leergebied'.

Zulke leergebieden zullen in het toekomstig VBaO in het onderwijsaanbod een centrale plaats innemen bij de vulling van het onderwijs.

Ook de positie van de historische component binnen dat geheel is nog verre van duidelijk. De ACLO-geschiedenis kwam al snel met een vernietigende reactie. Van een VGN-standpunt is op dit ogenblik nog geen sprake.

Waarom dit hele verhaal over de SLO en haar leerplanologie?

Het antwoord op die vraag is snel te geven. U vindt in deze didactica een met veel illustratief lesmateriaal toegelicht voorbeeld van wat vakkengeïntegreerd leergebieden-onderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zou kunnen gaan worden. Het hier getoonde en besproken leerplan-ontwikkelingswerk is duidelijk geïnspireerd door wat op het ogenblik binnen de SLO aan ideeën over het voortgezet basisonderwijs, met name over het leergebied 'mens en maatschappij', ontwikkeld is.

Het lijkt ons nuttig dat U, juist nu het om praktische invullingen gaat, met deze ontwikkelingen kunt kennismaken, zodat U zich althans een voorlopige mening kunt vormen. Een en ander raakt de toekomst van ons onderwijs en het is daarom belangrijk dat juist dit aspect van deze Kleio door veel geschiedenisleraren grondig bestudeerd zal worden.

Differentiatie

Het tweede kernpunt van deze Didactica ligt op een meer praktisch terrein. U vindt er voorbeelden van een manier van differentiëren die nog niet erg bekend is en waarvan de kern ligt in het streven een differentieer-model te ontwikkelen waarbij zowel verschillen in leerstijl als differentiatiecriteria een hoofdrol spelen. Met dit model hebben de auteurs nu al behoorlijk ervaring opgedaan en het doet ons genoegen dat zij U er nu over willen informeren. De differentiatieproblematiek is een uiterst ingewikkelde en reacties, opmerkingen en aanvullende ervaringen zullen door de schrijvers dan ook zeer op prijs worden gesteld. Dat geldt natuurlijk ook voor overige inhoud van het nummer.

Kees Bogaerts, Kees Torremans



Leerlingen en leraar Enno Keurentjes van 'Hertog Jan' aan het werk

Inleiding

De auteurs:

Wim Kattenberg, docent geschiedenis NLO Interstudie Nijmegen.
Francis Elkerbout, docent aardrijkskunde/geschiedenis aan de RK SG
Hertog Jan in Den Bosch.

Marcel Daems, voormalig docent ak/gs aan 'Hertog Jan', thans als educatief
medewerker verbonden aan de Stichting Milieu en Educatie.

Enno Keurentjes, voormalig docent ak/gs aan 'Hertog Jan' en met ingang
van komend schooljaar verbonden aan 'Het Baken' in Almere, school voor
VBaO, LTO, LHNO, Mavo, Havo, Vwo.

Jan Sniekers, medewerker EPOS (Educatief Project Ontwikkelingssamen-
werking) op het Studiecentrum voor Vredesvraagstukken te Nijmegen.

Joost Fleuren, medewerker EPOS op het Studiecentrum voor Vredes-
vraagstukken te Nijmegen.



Klas 1A en Francis Elkerbout.

Deze Kleio Didactica is samengesteld door een werkgroep, die al een aantal jaren betrokken is bij de opbouw van een deelschoolwerkplan voor de twee heterogene brugjaren van de RK Scholengemeenschap voor Leao, Lmo, Mavo 'Hertog Jan' te Den Bosch.

Daar wordt gewerkt volgens het principe van het thematisch-cursorisch onderwijs. Een deel van het onderwijs wordt daarbij niet meer gegeven in de vorm van de traditionele vakken (cursorisch), maar door middel van speciaal gekozen thema's. Die thema's stellen belangrijke maatschappelijke verschijnselen en problemen aan de orde. Voor de inhoudelijke ondersteuning van de thema's is vaak een directe inbreng vanuit 'de vakken' nodig. Daarom kent het onderwijs behalve een 'thematisch' ook een 'cursorisch' gedeelte.

Sommige van de vakken worden bovendien geïntegreerd gegeven; dat geldt op 'Hertog Jan' speciaal voor aardrijkskunde en geschiedenis. Daarmee heeft men in de afgelopen jaren veel ervaring opgedaan, veel van het vernieuwingswerk binnen de school is er begonnen.

Een belangrijke factor is daarbij geweest dat de geo/gs-leraren, beginnende leraren, niet alléén bleven doorploeteren, maar al snel door middel van nascholing, schoolpraktica e.d. het contact met hun opleiding weer opnamen. In samenwerking met Interstudie, studenten, docenten, later ook medewerkers van het EPOS-project werd gewerkt aan het nieuw leven inblazen in het altijd problematische onderwijs 'algemene vakken' op een Lbo-school.

Ook andere collega's werden op den duur in dit werk meegesleept zodat een en ander tenslotte uitmondde in het aanpakken van het gehele schoolwerkplan voor de tweejarige onderbouwperiode.

Wij willen met deze Kleio Didactica een beeld geven van een school in ontwikkeling. Een school voor Lbo/Mavo die, ook door de nood gedwongen, is gaan werken vanuit een ander scholingsconcept en zich van daaruit andere doelen heeft gesteld. Zeker voor de onderbouw. Aan de knelpunten binnen ons voortgezet onderwijs gaan we niet voorbij. We willen laten zien hoe daar op een verantwoorde manier oplossingen voor gevonden kunnen worden. Natuurlijk zijn het in dit geval de oplossingen van een bepaalde school, maar er is ook gekeken naar wat er landelijk aan vernieuwingen in het voortgezet onderwijs gaande is. Een belangrijke rol daarbij spelen de Middenschool- en VBaO-voorstellen van de SLO.

Deze Didactica wil VGN-leden een beeld geven van wat dat in de praktijk inhoudt.

Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika

**Ontwikkelings-
educatie**

basispakket



Educatief Project
Ontwikkelingssamenwerking
epos

sn
Stichting voor de
Samenlevingsontwikkeling

AK 5.456.4101

kleio

nummer 5/85
pagina's 4 en 5

Het leerlingenmateriaal afgedrukt bij de tekst van de artikelen is afkomstig uit onderwijsleerpakketten die werden samengesteld voor de leerlingen van de SG 'Hertog Jan'.

Het OLP *Samen leven, samen werken* werd gemaakt door A. van Bussel, Ch. de Heusden gezegd van der Sluijse, E. van Raaij, F. Crooijmans, Th. Koolen en N. Kooijman. Het kwam tot stand onder gezamenlijke verantwoordelijkheid van de Nascholingsgroep Schoolwerkplanontwikkeling van de NLO Interstudie te Nijmegen en de SG 'Hertog Jan' in Den Bosch.

Het OLP *Surinaamse Nederlanders* is geproduceerd door R. Spanings, R. Vermeulen, en S. Ferrari. Het is tot stand gekomen onder gezamenlijke verantwoordelijkheid van de Nascholingsprojectgroep projectonderwijs en vakkenintegratie van Interstudie te Nijmegen en de 'Paraplugroep' van de Afdeling Onderbouw van de SG 'Hertog Jan'.

Uit het onderwijsleerpakket *Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika* zijn de meeste citaten genomen. Het bestaat uit één deel basistof, negen delen keuzestof en een docentenhandleiding. De auteurs van het basispakket zijn Marcel Daems, Francis Elkerbout, Joost Fleuren, Enno Keurentjes en Jan Sniekers. De keuzestof werd geschreven door Marcel Daems, Francis Elkerbout en Enno Keurentjes met als EPOS-ondersteuners Joost Fleuren en Jan Sniekers. Het pakket kwam tot stand onder gezamenlijke verantwoordelijkheid van de Vakproductiegroep aardrijkskunde-geschiedenis van de Afdeling Onderbouw van de SG 'Hertog Jan' en van het EPOS-project van het Studiecentrum voor Vredesvraagstukken te Nijmegen. Op het moment circuleert het OLP binnen de Stichting voor de Leerplanontwikkeling en het zal in een herziene versie door de SLO als experimenteel lesmateriaal worden uitgegeven.

In verband met de beperkte ruimte in deze Kleio-Didactica zijn niet alle illustraties van de citaten afgedrukt. Vooral in de 'Kijkstof' is geschrapt. Wij hopen dat desondanks de ideeën van de auteurs ook in hun praktische uitwerking duidelijk zijn.

Redactie

Daarom vindt U in dit nummer niet alleen algemene beschouwingen, maar vooral ook veel illustratief lesmateriaal. Wij hopen op die manier collega's die plannen hebben om een aantal heterogene brugjaren te realiseren of die daarmee bezig zijn op ideeën te brengen en in hun werk te inspireren. Thematisch onderwijs en vakkenintegratie blijkt mogelijk te zijn.

Beginsituatie

De stand van zaken in het huidige voortgezet onderwijs is niet bemoedigend te noemen. Er is sprake van een hoog percentage absenteïsme. Het aantal zittenblijvers neemt toe. Nog verontrustender is het toenemend aantal leerlingen dat afhaakt en de school vroegtijdig verlaat.

De oorzaken die hiervoor worden aangegeven zijn vele. Voor ons zijn de belangrijkste: de slechte aansluiting basis- naar voortgezet onderwijs, de geringe differentiatiemogelijkheden in het huidige voortgezet onderwijs, slechte aansluitingsmogelijkheden naar vervolgonderwijs en inhoudelijk het feit dat de leerstof te ver van de leerlingen afstaat. Dit alles heeft grote invloed op de motivatie van de leerlingen.

Gelden deze problemen zeker ook voor Havo/Vwo-leerlingen; ze komen des te harder aan bij leerlingen van het Lbo/Mavo. Het mislukken van de schoolopleiding is zeker voor deze groep catastrofaal te noemen. De kansen op de arbeidsmarkt worden daardoor nog kleiner.

Dergelijke problemen stammen overigens niet allemaal uit de laatste jaren, sommige hebben een lange geschiedenis. In de onderwijspolitiek, de wetgeving en de beleidsnota's sinds 1945 is een rode draad te ontdekken van steeds terugkerende problemen en oplossingen. Om U daarvan een indruk te geven volgt allereerst een opsomming van de belangrijkste nota's en wetten na 1945. Daarna zullen we onze eigen positiebepaling op dit terrein verder verduidelijken.

Onderwijswetgeving

De eerste belangrijke nota over het Voortgezet Onderwijs na 1945 was die van minister Rutten in 1951. In deze nota wordt het belang aangegeven van uitstel van beroeps- of studiekeuze, het facultatief stellen van vakken, betere afstemming van schooltypen, meer algemene vorming en betere aansluiting bij ontwikkelingsprocessen van leerlingen.

Deze nota werd in 1955 opgevolgd door de Nota Cals. De kernbegrippen in deze nota waren differentiatie en integratie. Differentiatie werd wenselijk geacht naar schooltypen en naar afdelingen binnen een schooltype; ook werd gedacht aan de mogelijkheid om verschillende groepen leerlingen in de lagere klassen onderling afwijken de programma's te laten volgen. Bij integratie werd gedacht aan het onderling afstemmen van de verschillende categorische schooltypen. Doorstroming was hierbij het kernbegrip.

Deze nota's werden niet voor niets geschreven, ze kregen hun wettelijke vormgeving in de Wet op het Voortgezet Onderwijs, de zgn. Mammoetwet van Cals, die in 1968 in werking trad. Belangrijke elementen daarvan waren: de brugklas, differentiatie in vakken en/of vakkenpakketten, meer algemeen vormend onderwijs in het begin van de beroepsopleiding, de mogelijkheid tot vorming van scholengemeenschappen en meer aandacht voor sociale en muzische vorming.

Maar hoewel de wet één stelsel voor voortgezet onderwijs bracht, werd het onderscheid tussen de verschillende schooltypen gehandhaafd, met name het traditionele onderscheid in de onderbouw tussen het beroepsonderwijs en het algemeen voortgezet onderwijs.

Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika

**Have a coke
and a smile**



kijkstof

Educatief Project
Ontwikkelingseducatie
epos

ontwikkelingseducatie

Stichting voor de
Leerplanontwikkeling

AN 5 456 4146

i-Amerika

raan!



leesstof

Educatief Project
Ontwikkelingseducatie
epos

ontwikkelingseducatie

AN 5 456 4142

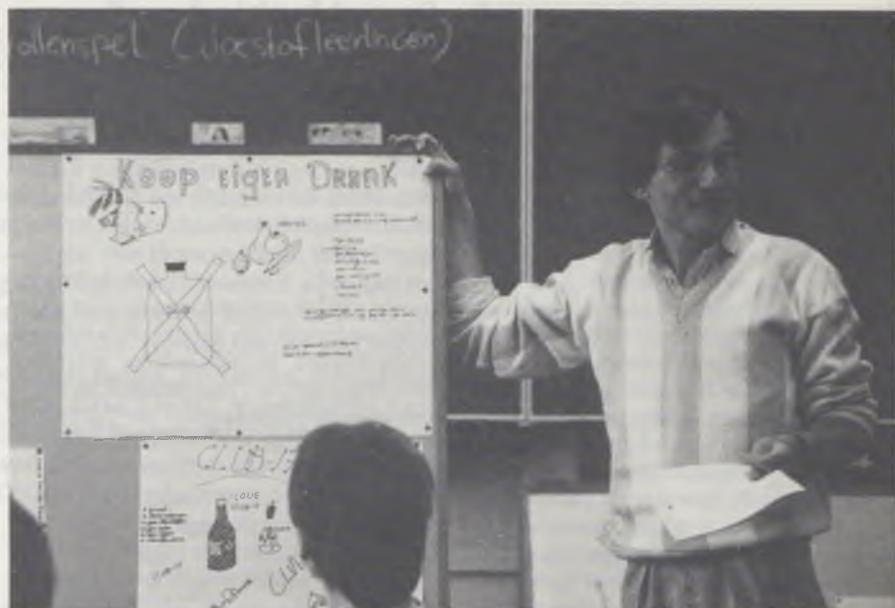
merika

doestof

Educatief Project
Ontwikkelingseducatie
epos

ontwikkelingseducatie

AN 5 456 4150



Het was minister Van Veen, die in 1972 kwam met de gedachte van geïntegreerd onderwijs voor 12- tot 15-jarigen. In 1973 werden de experimenten middenschool aangekondigd en de Innovatiecommissie Middenschool ingesteld.

In 1975 werd de Contourennota van Van Kemenade gepubliceerd. In deze nota werd een middenschool voor de leeftijdsgroep van 12- tot 16-jarigen voorgesteld die aan vier uitgangspunten moest voldoen:

- uitstel van beroeps- en studiekeuze naar een later tijdstip;
- het voortzetten van het streven van de basisschool om 'gelijke', dat wil zeggen optimale kansen op ontplooiing te scheppen voor iedereen,
- verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod,
- het aanbieden van passende onderwijsleersituaties voor individuele ontplooiing en sociale bewustwording.

Het idee van een vierjarige middenschool is sindsdien weggefallen uit de nota's die daarop volgen, ondanks het feit dat er wel een aantal experimenten in de richting waren opgezet. In het Ontwikkelingsplan voor voortgezet onderwijs van Pais in 1979 werd – vooral rekening houdend met een soepele aansluiting tussen basis- en voortgezet onderwijs – de voorkeur uitgesproken voor een tweejarige ongedeelde brugperiode. Het derde jaar van de eerste fase moet het karakter krijgen van een determinatie- of keuzejaar.

In 1982, met de Nota Verder na de Basisschool, werden de vier uitgangspunten van 1975 toch weer sterker naar voren gehaald. In feite was het idee van een drie- of vierjarige middenschool weer even terug.

Nu, in 1985, ligt er de Proeve van een concept-ontwerp Ontwikkelingswet Voortge-

zet Onderwijs van mei 1984 van Deetman en Ginjaar-Maas. Daarin wordt nog wel vastgehouden aan een aparte driejarige school voor voortgezet basisonderwijs, maar daarbinnen wordt ook de mogelijkheid geboden, als scholen dat willen, het tweede en/of derde jaar op te zetten als determinatiejaar. Wat wél bleef was de gedachte van verbreding van het vormingsaanbod. Er is ook nog steeds sprake van leergebieden.

Wanneer we op zoek gaan naar een rode draad in dit verhaal, dan blijkt dat het onderwijsbeleid vanaf 1945 gericht is geweest op het opheffen van een aantal van de genoemde knelpunten.

Men wil – voor de oplossing daarvan – naar een meer longitudinaal gepland onderwijs. Iedere leerling moet de kans krijgen, alvorens te kiezen voor verdere studie of beroep, zichzelf zoveel mogelijk te ontplooiën. Daartoe moet de aansluiting van basis- naar voortgezet onderwijs soepeler worden, moeten er meer differentiatie-mogelijkheden komen en uitstel van beroeps- of studiekeuze. Veel nadruk krijgt ook de zgn. verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod: dit betekent dat er naast cognitieve vorming, ook aandacht is voor sociale en creatieve vorming.

In plaats van over vakken gaat men praten over breder leergebieden. Binnen die leergebieden moeten de leerlingen de kans krijgen om zich op de vakken te oriënteren. Het eigenlijke vakmatige onderwijs vindt later plaats. Het onderwijs in de eerste fase moet – om in termen van de Nota *Verder na de Basisschool* te blijven – geplaatst worden in het kader van brede maatschappelijke vorming. En dat is een zaak voor *alle* leerlingen; vandaar de opheffing van het

traditionele onderscheid in de eerste fase tussen beroepsonderwijs en algemeen vormend onderwijs.

Geo/Gs op Hertog Jan

De door ons ingeslagen weg: die van thematisch-cursorisch onderwijs is niet toevallig gekozen en sluit aan bij de bovengenoemde oplossingen. Wij voelen ons sterk aangesproken door ideeën zoals die onlangs ook door een SLO-werkgroep voor midden-schoolonderwijs zijn uitgedragen. In de publicatie *Mens en maatschappij, achtertuin en vergezicht* wordt beklemtoond dat in het onderwijs leerlingen moeten leren een standpunt te bepalen in maatschappelijke aangelegenheden. Waardenontwikkeling dus als voorwaarde voor een bewuste deelname aan de maatschappij.

Daarvoor is een onderwijs nodig dat niet alleen ontleend is aan de traditionele vakken, maar ook z'n oorsprong kan vinden in de actuele maatschappelijke realiteit. Daarmee kunnen onderwijsinhouden dicht bij de leerling worden gebracht. Hun belevenissen en ervaringswereld kunnen in de school een rol gaan spelen.

Om te komen tot een verantwoorde keuze van inhouden voor de verschillende thema's baseren wij ons op een tweetal theorieën, een uit de geografische en een uit de historische sfeer. Beide theorieën benadrukken de maatschappelijke gerichtheid van de vakken.

De historische theorie van maatschappijgeschiedenis wil de geschiedenis bestuderen op het niveau van maatschappijvormen (pre-agrarische, agrarisch-sedentaire, agrarisch-urbane, industriële, agrarisch-metropolitane) en door vergelijking van maat-



schappijtypen generalisaties op het spoor komen. Daarmee kunnen dan ook kenmerken van onze eigen samenleving in kaart worden gebracht.

De geografische theorie, die van de bestaansdimensies (de natuurlijke, de economische, de sociaal-politieke en de sociaal-culturele) sluit daarbij aan door te stellen dat het karakter van een samenleving zicht-

baar te maken is door de spanningsvelden tussen de vier dimensies op het spoor te komen. Immers in het model ligt de gedachte besloten dat in elke samenleving de dimensies op gespannen voet met elkaar staan (bij voorbeeld in onze samenleving: industrie en milieu). Door de analyse van deze spanningsvelden is het mogelijk een typering van een samenleving te geven.

Daarmee vullen historische en geografische benadering elkaar aan. Om voor de leerling een goede maatschappelijke oriëntatie mogelijk te maken is het wenselijk dat hij tijdens de onderbouwperiode op een afwisselende, maar ook op een evenwichtige manier kennis heeft gemaakt met de reeks maatschappijtypen en bestaansdimensies en de daarbij horende spanningsvelden.

Wat dat betekent in het kader van ons leerplan zullen wij U in het komende deel nader uiteenzetten. Met stukjes concreet lesmateriaal hopen wij U tevens een indruk te geven hoe in aansluiting daarop het 'cursorische' onderwijs geschiedenis/geografie bij ons vorm krijgt. Wij zullen proberen de problemen en de gekozen oplossingen vooral vanuit de praktijk te beschrijven.

In de interviews in het laatste deel zullen ook meer theoretische kwesties aan de orde komen.



Praktisch gesproken

Wat willen we, wat doen we, wat zijn onze belangrijkste problemen?

Als leraar wordt je op school geconfronteerd met een aantal vaste gegevens. Daarbij spelen niet alleen formele zaken een rol (bij voorbeeld het beperkt aantal uren), maar ook meer inhoudelijke kwesties (wat onderwijzen we eigenlijk) en methodische zaken waarmee je je wel bezig móet houden (zaken als motivatie- en differentiatieproblematiek). Zulke gegevens bepalen de marges waarbinnen een school moet wer-

ken en dat zijn ook de marges waarbinnen leraren en secties keuzes moeten maken. In dit hoofdstuk proberen we zowel een aantal van die marges, als de door ons gedane keuzes en gezochte oplossingen aan te geven.

Eerst kijken we naar die zaken waar in ieder geval mee rekening gehouden moet worden: het relatief geringe aantal uren voor het aardrijkskunde- geschiedenisonderwijs, de noodzaak om in twee heterogene jaren alle leerlingen elementaire vorming mee te geven, alsmede de bittere noodzaak om die algemene oriënterende inhoud zowel naar inhoud als naar didactiek bestaansgericht, bij de leerlingen aansluitend, te brengen.

Vervolgens laten we het licht vooral schijnen op de twee probleemvelden waar wij vooral naar praktische oplossingen gezocht hebben: de motivatie- en de differentiatieproblematiek. Met voorbeelden uit ons lesmateriaal zullen we proberen te verduidelijken hoe wij proberen te differentiëren naar leerstijl.

In een beperkte tijd toch toekomen aan elementaire vorming?

De keuze voor thematisch-cursorisch onderwijs wordt door het beperkte aantal uren aardrijkskunde/geschiedenis geen eenvoudige. Welke thema's moeten worden gekozen, welke inhouden moeten in elk geval aan de orde komen? Moeten we maatschappijtypes, bestaansdimensies zoveel mogelijk gecombineerd aan de orde stellen? Of is het juist beter om de verschillende aspecten en onderdelen over twee jaar te spreiden?

Wij kozen voor een exemplarische aanpak waarbij wij naar thema's zochten die voorbeeldig konden zijn voor het verklaren en begrijpen van actueel geachte maatschappelijke verschijnselen. De vier bestaansdimensies komen in die twee jaar naar evenredigheid aan de orde. Terwijl in het ene thema

b.v. de fysisch-biologische bestaansdimensie centraal staat of b.v. het spanningsveld tussen deze dimensie en de economische zal in een ander thema het accent weer anders komen te liggen. Hoe dan ook: na twee jaar zal de leerling kris kras gefietst zijn door alle bestaansdimensies en de tussenliggende spanningsvelden: een evenwichtige oriëntatie op mens en maatschappij heeft dan plaatsgevonden.

Om dit alles wat te verduidelijken tonen we U eerst de opzet van ons deelschoolwerkplan. De thema's zijn verdeeld over twee jaren. Ze staan afgebeeld in de linker kolom. Rechts staan de typisch cursorische onderwerpen vermeld. Deze laatste ondersteunen de algemene thema's, in een enkel geval dienen ze als voor het vak noodzakelijke vaardigheidstraining, bij voorbeeld het onderwerp 'Kaart en Atlas' ten behoeve van een minimale atlasvaardigheid bij brugklasleerlingen.

Als voorbeeld kozen wij het eerstejaars thema 'Het vinden van een samenlevingsvorm'. Dit thema wordt verdiept in het tweede jaar: 'Samen leven, samen werken'. Bij het eerstejaars thema gaat het erom dat

kleio

nummer 5/85
pagina's 8 en 9

Deelschoolwerkplan thematisch-cursorisch onderwijs

Onderbouw R.K. Scholengemeenschap LEAO/LMO/MAVO 'Hertog Jan' te Den Bosch, tot stand gekomen binnen het tripartite samenwerkingsverband van de SG 'Hertog Jan', de NLO Interstudie Nijmegen en (in een later stadium) het Studiecentrum voor Vredesvraagstukken te Nijmegen.

leerjaren	thema's waaraan in principe alle vakken een bijdrage kunnen leveren	cursorisch-thematische lijn Mens en Maatschappij
1	— <i>Omgaan met je omgeving</i> Oriëntatie op natuur en zingeving — <i>Het vinden van een samenlevingsvorm</i> Oriëntatie op het sociale bestaan — <i>Loon naar werken?</i> Oriëntatie op het economische bestaan — <i>Hoe besteed ik mijn zakgeld?</i> Oriëntatie op het economisch bestaan en zingeving — <i>Functioneren als wereldburger</i> Oriëntatie op het sociaal-politieke bestaan en zingeving (mondiale vorming) — <i>Omgaan met de techniek</i> Oriëntatie op het economisch-technische bestaan en zingeving	<i>Kaart en Atlas</i> <i>Wonen in Den Bosch</i> Oriëntatie op natuurlijke en sociale bestaan in de ruimte en tijd <i>Anders, maar niet minder</i> Oriëntatie op het sociaal-politieke bestaan en zingeving in de tijd en de ruimte (mondiale vorming)
2	— <i>Samen leven — Samen werken</i> Met dit thema komt het thema 'Het vinden van een samenlevingsvorm' uit eerste jaar verdiepend terug. (vergelijking USSR en Nederland) Spanningsveld: sociaal-politieke/economische bestaan en zingeving — <i>Natuur in balans</i> (experimenteel pakket van de Stichting Milieu-educatie te Utrecht) voortbouwend op eerste jaarsthema 'Omgaan met je omgeving'. Spanningsveld: natuurlijke, economische bestaan en zingeving — <i>Macht en Onmacht</i> voortbouwend op thema 'Functioneren als wereldburger'. Spanningsveld: natuurlijke, sociaal-politieke, economische bestaan en zingeving (mondiale vorming) — <i>Mens en techniek</i> voortbouwend op thema 'Omgaan met techniek'. Spanningsveld: natuurlijke, sociaal-politieke, economische bestaan en zingeving	<i>Arbeid</i> Spanningsveld: sociaal-politieke/economische bestaan in de tijd en de ruimte <i>Arm zijn in Latijns-Amerika</i> Spanningsveld: natuurlijke, sociaal-politieke, economische bestaan en zingeving in de tijd en de ruimte (mondiale vorming)

de hoofdpersoon — het Nederlandse meisje Rianne — geconfronteerd wordt met een andere manier van gezinsleven bij haar Turkse en Surinaamse vriendinnetjes.

Het gaat er — in het kader van de bestaansdimensies — daarbij om dat duidelijk wordt dat de verschillende manieren van leven in de respectievelijke gezinnen bepaald worden door verschillende normen en omstandigheden. Als gevolg daarvan is de aansluiting van Turkse en Surinaamse gezinnen bij de Nederlandse samenleving op een aantal punten moeilijk.

Aan de hand van een leestekst die je alleen moet lezen zul je zien dat het voor een Surinaams kind dat naar Nederland komt erg moeilijk is te wennen aan de Nederlandse samenleving.

Het Surinaamse kind in Nederland



Het Surinaamse kind, dat in de tropen geboren is, is van nature erg levendig en druk. Dit komt door het altijd warme klimaat en het feit dat er in het dunbevolkte Suriname genoeg speel- en leefruimte is.

Er is in Suriname een zogenaamd 'regenjasengebruik'. Ouders van veel kinderen hebben geen geld om regenjassen te kopen. Om niet drijfnaat op school te komen, wachten de kinderen onder een luifel tot de regenbui over is. Het gevolg hiervan is dat het te laat op school komen een vaste gewoonte gaat worden. Bovendien leeft men hier niet zo gejaagd als in Nederland. Men kent geen treinen en de rest van het openbaar vervoer is erg onregelmatig. Je hoeft je bijvoorbeeld niet te haasten om de bus te halen: iedereen heeft de tijd. Een kwartier te laat komen wordt niet erg gevonden.



Elk gezin heeft in Suriname een grote tuin met planten. Het leven en spelen van het Surinaamse kind vindt het grootste deel

van de dag buiten plaats. Het Surinaamse kind is daarom vaak druk. Het is niet gewend om dingen als puzzelen of een boek lezen te doen. Dit gebeurt binnenshuis. Op een Nederlandse school kan dit moeilijkheden opleveren.

Wat wordt bedoeld met het zogenaamde 'regenjassengebruik'?

In de laatste zin wordt er gesproken over moeilijkheden. Wat wordt hiermee bedoeld en hoe kunnen deze opgelost worden?

Geef in een stripverhaal weer hoe jij denkt dat een kind in Suriname de dag doorbrengt.



Uit: Surinaamse Nederlanders – Keuzethema, p. 19 en 20.

Hetzelfde thema komt, het is al gezegd, verdiepend terug in het tweede jaar. Dat past in de algemene 'strategie' van ons deelschoolwerkplan dat is uitgezet op basis van de volgende werkprincipes bij het materiaal ontwerpen:

- van concreet naar abstract
- van oriënterend naar meer vakgericht
- van overzichtelijk naar complex
- van informatief naar waardeoriënterend
- van sturend naar zelfontdekkend

Het pakket 'Samen leven, samen werken' gaat daarbij verdiepend in op de eisen en de beperkingen die een bepaalde maatschappelijke ordening aan mensen stelt. Het pakket

laat het verschil zien tussen de Nederlandse samenleving en die van de Sovjet-Unie. In het pakket gaat het om de mogelijkheden van jongeren op het terrein van schoolop-leiding, werk en vrije tijd in beide maatschappijvormen. Als voorbeeld laten we de mogelijkheden op het terrein van de arbeid zien. In termen van bestaansdimensies gaat het hier om de spanning tussen zingeving en het sociaal-politieke. Twee meisjes — Olga en Kristel — hebben hun zin op iets gezet, maar ze krijgen daarna te maken met de harde beperkingen die de maatschappij waarin ze leven hen stelt.

Les 5 - werk

Je land heeft je nodig

Met een plof laat Olga zich in een stoel vallen. Ze is moe. Haar werk in de kolchoz is leuk, maar ook erg zwaar. Soms denkt ze nog wel eens terug aan het gesprek dat ze vijf jaar geleden met haar ouders voerde.

Ze vertelde hen toen dat ze naar de stad wilde, om te studeren aan de balletacademie. Dat het haar liefste wens was om balletdanseres te worden...

Haar ouders zeiden niet veel. De volgende dag was het hoofd van de kolchoz gekomen.

'Zo, Olga,' zei hij, 'hoe is het? Ik heb gehoord dat je balletdanseres wil worden, klopt dat?'

'Jazeker Sergej Timonov,' antwoordde Olga. 'Ik wil graag naar Moskou, naar de balletacademie. Ik wil niet mijn hele leven hier op de kolchoz blijven werken.'

'Maar Olga,' zei het hoofd van de kolchoz, 'je moet er ook rekening mee houden dat je land je nodig heeft. Je hebt op school altijd erg goede cijfers gehaald. Waarom ga je niet leren voor veearts. We kunnen mensen zoals jij erg goed gebruiken.'

'Ik wil niet mijn hele leven op de kolchoz wonen,' sputterde Olga tegen, 'ik wil naar Moskou, dansen.'

'Kom, kom, Olga Stettin,' zei Sergej Timonov, 'je moet niet alleen aan je eigen belang denken. Denk aan je land en probeer het te helpen zo goed als je kunt.'

Die avond huilde Olga zich in slaap.

Maar tenslotte besloot ze, zoals het hoofd van de kolchoz en haar vader haar hadden aangeraden, naar de stad te gaan om te studeren voor veearts.

Ze wilde immers haar land helpen.

Nu is ze alweer enige maanden terug uit de stad. Ze vindt het werk als veearts op de kolchoz leuk, en ze verdient goed. Toch denkt ze nog wel eens terug aan het ge-

sprek, vijf jaar geleden.

En heel soms denkt ze dan: 'Was ik toch maar danseres geworden...'



Het hoofd van de kolchoz wilde dat Olga ging studeren voor veearts. Waarom wilde hij dat?

Olga deed wat van haar gevraagd werd. Ze werd veearts, en geen balletdanseres. Wat vind je daarvan?

In de tekst staat, dat Olga een goed salaris verdient. Laten we eens gaan kijken wat je in de verschillende beroepen kunt verdienen in de Sovjet-Unie.



BEROEP

MAANDSALARIS

	Sovjet-Unie	Nederland
1 havenarbeider	450 roebel	f 1800,- = roebel
2 directeur	350 roebel	f 5100,- = roebel
3 veearts	250 roebel	f 4000,- = roebel
4 tractorbestuurder	250 roebel	f 1650,- = roebel
5 onderwijzer	200 roebel	f 2250,- = roebel

Uit: *Samen leven, samen werken* – Basispakket, Jongeren in de Sovjet-Unie, p. 32-34.

Les 2 - werk

Werk, geen werk

Mijn werkeloosheid

Mijn vervelende tijd

Van school af, geen probleem, maar je moest wel werk zoeken. O, dat is zo gevonden (dacht ik dan) maar nee hoor, dat viel tegen, er is geen moer te doen. Je begint 's morgens (nou ja, zeg maar gerust 's middags) nou je komt je bed uit, op je dooie gemak ga je eten en je wassen. Als je aangekleed bent ga je een sigaretje roken, enz. Nou je gaat weer eten, dan vraag ik of ik boodschappen moet doen.

briefjes (diploma's) best belangrijk zijn, en dan moeten ze niet denken dat ik het opgeef.

Nou, je loopt nog steeds thuis te vervelen. Er is geen niks aan dat thuis zitten met een gedachte van wanneer krijg ik nu eindelijk werk.

En niet alleen ik, ook die andere duizenden.

Laten ze dan die oude mensen eruit gooien. Geef ze met hun 55ste al pensioen.

Dat zal denk ik stukken helpen.

Want ik BAAL ALS EEN STIER;

KRISTEL

Kristel is werkloos. Uit haar brief blijkt dat ze het daar moeilijk mee heeft. Ze is tot de conclusie gekomen dat schoolbriefjes (diploma's) best belangrijk zijn.

Vind jij diploma's ook belangrijk voor de toekomst? Leg uit waarom je dat wel of niet vindt.

Steeds meer jongeren die van school komen vinden geen werk. Kijk maar eens naar de tabel.

LANDELIJKE WERKLOOSHEIDSCIJFERS

	jonger dan 23 jaar	totaal
1970	9.000	50.000
1974	36.000	
1978	70.000	206.000
1980	88.000	
1981	165.000	
1982	200.000	579.403
1983	224.542	767.706

Vanaf 1970 is het aantal werkloze jongeren enorm gestegen en het stijgt nog steeds!

Dat is dan goed, als ik dan in die winkels ben vraag ik of ze geen hulpje nodig hebben maar nee hoor. Dat kan je natuurlijk wel zes keer in de week aan ze vragen maar dat heeft geen nut.

Nou een middagje naar het arbeidsbureau, het vervelendste wat er is, want als je er in de boekjes kijkt is er geen moer te beleven. HELEMAAL NIETS

Je gaat met een sjagrijnig gezicht naar... conclusie, bonje met je ma.

Die loopt dan te zeuren dat ik er niets aan doe.

Kijk, zeg ik dan, ja ik kan natuurlijk niet elke dag naar het arbeidsbureau gaan want er staat steeds hetzelfde in. Eén à twee keer in de week vind ik genoeg.

Soms ga ik ook niet hoor, maar ja dat is ook niet zo'n probleem.

Nu heb ik eindelijk ingezien dat school-

Zet de bedragen van de verschillende maandsalarissen in een staafdiagram.

Reken daarvoor eerst de Nederlandse bedragen om in roebels. 1 roebel is 3 gulden.

Zet de Russische arbeider naast de Nederlandse arbeider, enz.

Geef de Russische staven een kleur, en de Nederlandse staven een andere kleur.



LEES NU BEIDE OPDRACHTEN EN KIES ER EEN UIT

1 Het maken van een folder

Stel je bent nu al een jaar werkloos. Je hebt meer dan 80 sollicitaties de deur uitgedaan. Maar werk, vergeet het maar. Alles heb je uitgeprobeerd. Uit wanhoop besluit je om een folder te maken waarop je als het ware jezelf te koop aanbiedt.

Deze folder stuur je naar alle bedrijven in de omgeving. Je hoopt dat ze hierop zullen reageren en je een baan aanbieden.

Voordat je deze folder gaat maken schrijf je op wat er in moet komen.

Naam:

Geboortedatum:

Adres:

Woonplaats:

Diploma's:

Waarom je deze folder maakt

Wat je allemaal kunt

Wat je het liefst wilt doen

Denk aan het volgende bij het maken van de folder:

- Werk met verschillende kleuren
- Een folder kun je op verschillende manieren vouwen
- Werk netjes en nauwkeurig
- Duidelijkheid en overzichtelijkheid zijn belangrijk.

(Mogelijkheid 2. is het maken van een poster.)

Uit: *Samen leven, samen werken* – Jongeren in Nederland, Doestof, p. 9-11.

De belevingswereld van de leerling

varingen van de leerlingen zou de lesstof moeten fungeren als een soort 'eye-opener' naar de verheldering van het eigen bestaan, de eigen leefwereld in de ruimste zin van het woord.

Zo wordt de culturele beïnvloeding van de Derde Wereld uitgelegd door te beginnen met het produkt Coca Cola: de penetratie van de American way of life wordt de leerling duidelijk gemaakt door te beginnen bij de wereldwijde verspreiding van 'Coke'.

Wij willen de belevingswereld gebruiken als didactisch startpunt voor verder reikende doelen. Door aan te knopen bij de eigen er-

1. Hoe groot is coca-cola

Coca-Cola is een frisdrank die in veel landen verkocht wordt. Waar het precies verkocht wordt ga je nu uitzoeken. Daarvoor tref je hieronder foto's en tekeningen aan die je op het spoor kunnen brengen van de landen waar ze Coca-Cola drinken.

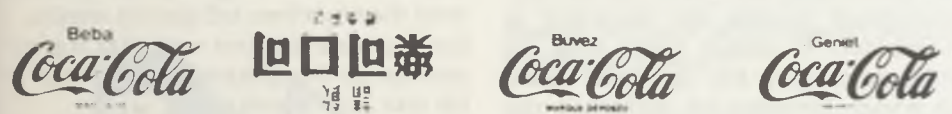
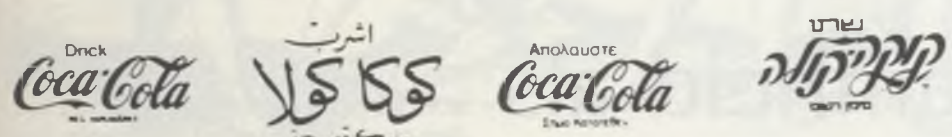
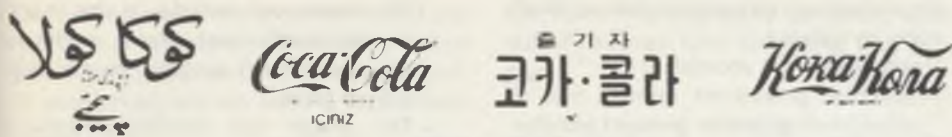
Schrijf onder elke afbeelding over *welk land* het gaat. Daarbij moet je nogal eens je fantasie gebruiken. Kijk vooral goed naar de *taal* die erop staat. En gebruik je atlas.

Uit: Have a coke and a smile – Kijkstof, p. 2-9 (fragmenten).



Lenin en Coca-Cola, symbolen van twee tegengestelde economische stelsels, die elkaar in Hongarije ontmoeten.

kleio



Hieronder zie je een lijstje waarop het marktaandeel staat van de 10 meest gedronken frisdranken in de Verenigde Staten in 1979.

Hoeveel procent wordt bezet door Coca-Cola

Kijk eens welke andere produkten de Coca-Cola Company verkoopt. Schrijf ze hieronder eens op:

THE 10 MOST DRUNK SOFT DRINKS IN AMERICA	
marktaandeel	
1. COCA-COLA	26.3%
2. PEPSI-COLA	17.6%
3. 7-UP	5.9%
4. DR PEPPER	5.4%
5. SPRITE	3.1%
6. ROYAL CROWN COLA	3.0%
7. TAB	2.9%
8. MOUNTAIN DEW	2.4%
9. DIET PEPSI	2.3%
10. DIET 7-UP	1.1%
Source: Beverage Industry Magazine, April 1979.	

Je weet nu dat Coca-Cola in veel landen gedronken wordt. Dat zegt iets over hoe groot de Coca-Cola company is. Maar het zegt nog niets over *hoeveel* Coca-Cola gedronken wordt. Bovendien zijn er misschien nog andere frisdranken die door hen gemaakt worden.

Om hier achter te komen bekijk je onderstaande cijfers. Maak daarmee de volgende opdrachten:

Een ander woord voor verkopen is omzetten. Een bedrijf heeft het dan ook over de jaarlijkse omzet. Zoek uit hoeveel omzet Coca-Cola per jaar heeft. Doe dit voor het jaar 1981.

Doe het op de volgende manier:

* Omzet 1981 in miljoenen dollars:

* Omzet frisdranken 1981 in dollars:

THE COCA COLA COMPANY

Head Office: P.O. Drawer 1734, Atlanta, Georgia 30301, USA, telex: 054 28 78

Financial Highlights

	1981	1979	1977
Sales (in millions of dollars) = omzet	5,889	4,961	3,620
Soft drinks = frisdranken	4,683	3,765	2,702
Other	1,206	1,196	918

Als je alles goed begrepen hebt, weet je het volgende:

* Coca-Cola is een *westerse* produkt dat niet alleen in de westerse landen veel verkocht wordt maar ook veel in ontwikkelingslanden.

* Met het verkopen van Coca-Cola in de ontwikkelingslanden wordt ook iets overgebracht van de *westerse manier van leven*. We spreken ook wel over de *westerse cultuur*.

* De reclame heeft een grote invloed bij

het kopen van bepaalde dingen. De invloed van de reclame in ontwikkelingslanden is nog groter omdat velen niet geschoold zijn en omdat de binnenlandse produkten er toch niet 'tegen op kunnen'.

De rijke landen hebben zoveel invloed (= hebben zoveel te vertellen) in de ontwikkelingslanden dat de bevolking vaak hun produkten wel moet kopen.

Daardoor gaan de mensen zich anders gedragen dan voorheen. Zij veranderen hun:

- eetgewoonten (denk maar aan Coca-Cola)
- kleding (denk maar aan Gabriella en Juanita)
- manier van ontspannen (denk maar aan Amerikaanse series als Dynasty en Dallas)
- manier van omgaan met elkaar (minder samen en meer alleen).

Dit alles noemen wij ook wel de invloed van de *westerse cultuur*.

* Iedereen laat zich *beïnvloeden*. Denk maar aan hoe graag je kleding wilt kopen volgens de laatste mode. Beïnvloeden is niet erg als je zelf maar mag kiezen. En in ontwikkelingslanden komt het vaker voor dan bij ons dat je min of meer gedwongen wordt iets te kiezen.



De invloed van de westerse cultuur heeft voor- en nadelen.

Voorbeelden van voordelen:

- sommige produkten kunnen niet in ontwikkelingslanden gemaakt worden
- sommige landen die zich aanpassen kunnen meedoen met de internationale concurrentie (b.v. Japan na W.O. II)

Voorbeelden van nadelen:

- Met name de arme mensen in de ontwikkelingslanden (en dat is meer dan 90 procent van de bevolking) krijgen de indruk 'dat je er niet bijhoort' als je geen westerse produkten koopt, als je geen dure produkten hebt of als je nog op de eigen manier gekleed gaat.

We zeggen ook wel dat je dan jezelf minderwaardig gaat voelen omdat je op je eigen (niet westerse) manier wilt blijven leven.

- Dit gevoel van minderwaardigheid wordt veroorzaakt door het feit dat die miljoenen armen zien (via de t.v. bijvoorbeeld) dat er ook een rijke westerse wereld is. Maar die wereld is voor de meesten van hen onbereikbaar: zij moeten in armoede leven en kunnen hun eigen manier van leven niet kiezen.

Uit: *Have a coke and a smile* – Kijkstof, p. 43.

Zelfwerkzaamheid als methodisch principe

Het systematisch aankweken van een zelfontdekkende houding lijkt bevorderd te worden door te werken vanuit vraag- en probleemstellingen. Een dergelijke manier van werken bevordert het denkproces van

jonge kinderen die zo leren zelf de puzzel in elkaar te leggen. Je vermijdt er een houding mee die veelal wordt opgeroepen door het beschrijvende karakter van veel lesstof: de leerling gaat de houding innemen van 'zeg het maar, ik schrijf het wel op'.

Wij proberen de leerling geregeld te confronteren met een vraagstukje: de oplossing moet door haar/hem zelf gezocht worden.

Een voorbeeld van deze werkwijze is genomen uit het Basispakket van 'Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika'.

A) Bekijk de twee onderstaande tekeningen. Welke vorm van landbouw pasten de Inca's toe op berghellingen?



B) Waarom legden de Inca's deze terrassen aan?

Stel je voor dat jij een ambtenaar bent in dienst van de Inca-keizer. Hij heeft jou opdracht gegeven om een verslag te maken van de landbouw- en bevoeiingsmethode van de boeren.

In het verslag moet je aan de Inca duidelijk

C) Bekijk onderstaande tekening. Ook de Inca's hadden water nodig voor de landbouw. Wat moesten ze doen om te voorkomen dat het kostbare regenwater van de berghelling af zou stromen?



maken hoe de boeren landbouw bedrijven en waarom ze het zo doen. Je mag er zelf nog wel een tekening bijmaken om je verslag te verduidelijken. De Inca heeft namelijk maar heel weinig tijd en staat er daarom op dat je een kort maar duidelijk beeld geeft van de landbouw.

kleio

De mensen die in die vreemde wereld woenen zien er vreemd uit. Sommigen hebben geen hoofd, maar een gezicht op hun buik. Ze eten elkaar ook op, wat me verschrikke-

lijk lijkt. Het zijn echte barbaren, wilden dus. Ze kennen God niets eens, kun je na-gaan.



Volgens de Europeanen woonden er vreemde mensen in de nieuwe wereld.



Volgens de Europeanen waren bewoners van de nieuwe wereld menseneters.

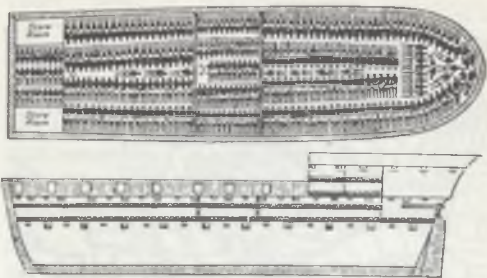
Ze zijn trouwens niet sterk. Na een jaar werken in de mijnen is de helft dood. Gelukkig vangen we in andere delen van de wereld zwarten. Die zijn wel sterk en veel groter. Daar kun je tenminste iets mee doen voordat ze dood gaan. (We pesten ze trouwens vaak door met stokjes in hun ogen te prikken).

Waarom schrijven de Europeanen vreemde dingen over de Inca's?

Zou jij nu ook zo schrijven over de mensen die aan de andere kant van de wereld woenen?



Negerslaven vlak voor het transport.



Opslag van negers in het ruim van het schip.



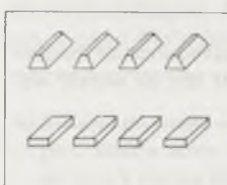
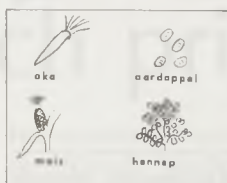
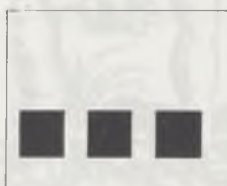
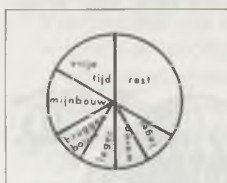


De nieuwe wereld zou vol met gevaren zitten.

Je ziet aan de hand van een aantal illustraties wat er veranderde.

Schrijf er nu per tekening naast wat er precies veranderde.

Voor de komst van de Spanjaarden.



Na de komst van de Spanjaarden.

1

werkijd voor andere werkzaamheden



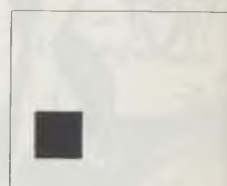
2

organisatie van de landbouw



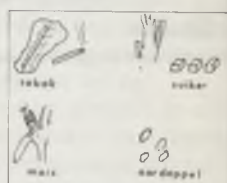
3

grondbezit van één familie



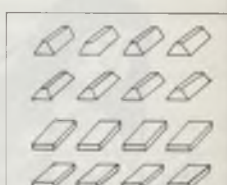
4

landbouwprodukten



5

mijnbouw



Uit: Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika – Basispakket p. 56-62 (in een nieuwe versie wordt dit deel volledig gewijzigd).

Rekening houden met motivatieproblemen

Het gebrek aan motivatie van leerlingen bezorgt docenten steeds weer en steeds meer grijze haren. De oorzaken voor deze desinteresse liggen zowel buiten als binnen het onderwijs. Enerzijds denken we bijvoorbeeld aan de weinig rooskleurige perspectieven voor jongeren op een plaatsje op de arbeidsmarkt. Anderzijds denken we vooral aan de ver van leerlingen afstaande lesstof, die ze als zoete kindertjes dienen te consumeren. Dit afwachtende consumentengedrag hebben ze zich zó eigen gemaakt, dat het een levensgroot probleem is leerlingen zelfstandig aan het werk te krijgen. Over de hele linie van het voortgezet onderwijs is dit probleem één van de zorgenkin-

deren, dat de meeste aandacht vraagt van docenten. Maar vooral bij Lbo/Mavo-leerlingen constateren we sterke barrières bij het op gang brengen van een proces van zelfwerkzaamheid. Gering concentratievermogen, sterke faalangst, beperkte schrijfen leesvaardigheid en vooral de uitermate sterke consumptieve – soms zelfs bijna apathische – houding van de leerlingen als gevolg van het afstompende éénrichtingsverkeer in de klas, zijn hier met name debet aan.

Door bij de didactische verwerking van de onderwijsinhouden zoveel mogelijk in te spelen op de aard van de leerlingen in kwestie, proberen we hun motivatie om te leren én hun motivatie om méér dan voorheen hun eigen leerproces mede te bepalen, te vergroten. Deze didactische verwerking van de onderwijsinhouden krijgt op een aantal verschillende, maar met elkaar samenhangende, manieren gestalte.

Identificatie

We gieten de onderwijsinhouden op een zodanige wijze in de vorm van lesstof, dat leerlingen zich in kunnen leven in de aangeboden problematiek. Doordat we gebruik maken van levendige verhalen en herkenbare personen, kunnen leerlingen zich verplaatsen in de handel en wandel van een aantal personen in een bepaalde maatschappelijke situatie. Ze ervaren als het ware indirect wat een situatie of gebeurtenis voor gevolgen heeft voor verschillende mensen of groepen. Doordat de vertelling over mensen zoals zijzelf bovendien op een eenvoudige wijze geschilderd wordt, prikkelt zij leerlingen. Zij maakt leerlingen nieuwsgierig naar het verloop van de gebeurtenissen en spoort hen aan de stof zelfstandig door te nemen. Ook het gebruik van audio-visuele midde-

len kan een helpende hand bieden bij zo'n proces van identificatie. Op deze wijze krijgen leerlingen meer vat op de leerstof, omdat die binnen hun eigen gezichtsveld gebracht wordt. Door – waar mogelijk – bij de keuze van de maatschappelijke situaties aan te sluiten bij de ervarings- en beleavingswereld van de leerlingen, proberen we dit proces nog te stimuleren. Een punt van aandacht is de informatiedichtheid van het verhaal of de (video)film. Als we 'er toch teveel in willen stoppen', schieten we ons doel onherroepelijk voorbij. De lesstof wordt dan weer te moeilijk te bevatten voor de leerlingen en wekt in plaats van nieuwsgierigheid aversie op. Als voorbeeld tonen we u hoe twee leeftijdsgenoten, Teun en Carla, door middel van een reis in het verleden op zoek gaan naar de verklaring van het arm zijn in het rijke Zuid-Amerika.

Teun en Carla

Teun en Carla lopen van school naar huis. Ze zitten allebei in de tweede brugklas. Teun is 13 en Carla 14. Teun zucht hardop: 'Tjonge, jonge, Carla. Dat was me het dagje wel weer. Eerst dat gedoe bij meneer Dekermans en nu dat huiswerk van Aardrijkskunde/Geschiedenis: ik snap er de ballen van! Hoe komen we er ooit achter waarom de arme landen arm zijn en de rijke landen rijk?' Carla denkt hardop: 'We zouden eigenlijk... mmmm... nee, dat lukt nooit. Of we kunnen misschien... mmmm... nee, dat is ook niks.' Teun: 'Nou, aan jou heb ik ook niets. We moeten toch ergens informatie kunnen vinden over de Derde Wereld?'



Carla Meesters



Teun Slingerveer

Carla en Teun weten niet hoe ze erachter moeten komen waarom de Derde Wereldlanden arm zijn en de westerse landen (zoals Nederland) rijk. Kun jij ze helpen? Waar moeten Teun en Carla hun informatie halen?

Carla: 'Ja, natuurlijk: de Bieb!!'
Teun: 'De Bieb?'
Carla: 'Ja, de bibliotheek, sufferd!'



Teun en Carla zoeken verwoed tussen de boekenplanken van de bibliotheek, en vinden heel veel informatie:
Teun: 'Nee Carla, dit is niks! Allemaal dikke boeken, moeilijke woorden: lappen vol tekst'.
Carla: 'Je hebt gelijk, Teun. Zo komen we er nooit achter! En we moeten dat AG-werkstuk volgende week al afhebben!'

Teun: 'Weet je, misschien weet Jan-Joost wel raad, misschien heeft zijn computer wel het antwoord?'
Jan-Joost Edizoon is MTS-er, maar noemt zich uitvinder. In de garage van zijn vader (een schroothandelaar), speelt hij avondenlang met scheikundendozen en home-computers.
Jan-Joost: 'Ha, dag, Carla, dag Teun.'
Teun: 'Hoi, Jan-Joost, we zitten met een probleem'.
Jan-Joost: 'Ik wil jullie graag helpen, maar dan moet je niet over die snoeren struikelen Carla, want dan krijgen we hier kortsluiting'.
Carla: 'Sorry, Jan-Joost, het zit namelijk zo: ...'
Carla en Teun vertellen hun probleem aan Jan-Joost. Na alles verteld te hebben, zucht Carla diep...

Carla: '(Zucht) We zouden eigenlijk naar bijvoorbeeld Zuid-Amerika moeten kunnen gaan en ter plekke de zaak bekijken en onderzoeken'.
Teun: 'Ja, dat zou mooi zijn, maar dat lukt ons nooit'.
Jan-Joost: 'Nou en of, lukt jullie dat...'



'... met mijn eigen TELE-TIJDACHINE. Met dit apparaat kun je reizen in de tijd én in de ruimte. Kijk... met behulp van de rode knopjes op deze FLITS-armbanden, kun je de datum instellen en met de groene knopjes kun je de lengte- en breedtegraden instellen'.
Teun: 'Té gek, Jan-Joost, maar eh... werkt dat ding ook echt?'
Jan-Joost: 'Tja... dat moet iemand nog uitproberen'.
Carla: 'Wat??? Wij als proefkonijnen??? Dat nooit!!!'
Teun: 'Jawel joh, da's juist spannend. En jij wilde toch persé naar Zuid-Amerika? Dit is onze kans, Carla.'
Carla: 'Nou vooruit dan, ik wil naar Peru!!'



Uit: Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika – Basispakket p. 21-24.

Zoek Peru op.

Aan de randen van de kaart staat aangegeven bij de lijnen: graden WL (westerlengte) graden ZB (zuiderbreedte)

Welke graden WL en ZB moeten Teun en Carla op de FLITS-armbanden instellen om in de buurt van Cuzco in Peru terecht te komen?

(Wij gebruiken hiervoor kaart 52 uit de Kleine Bosatlas, uitgave Wolters-Noordhoff.)

Na een uur rijden komen ze aan op de plantage; een grote akker tegen de heuvel waar suikerriet groeit.

Op een van de heuvels ziet Enrico de grote ranch van D.J. Het is een groot wit huis met drie verdiepingen. Iets wat Enrico nog nooit ergens anders heeft gezien. Ook ziet hij dat er grote blinkende auto's staan. Ze staan in speciale huisjes, die er mooier uitzien dan het huisje waar Enrico zelf in woont. De vrachtauto rijdt verder richting ranch. Hier stopt hij. Enrico wordt van de auto getild. Hij moet die dag niet zoals ge-

Leren door tegenstellingen

Doordat de lesstof gemakkelijker te bevatten is voor leerlingen en hen nieuwsgierig maakt, kunnen ze ook meer zelfstandig aan het werk. Dit streven naar zelfwerkzaamheid wordt ook gevoed doordat we leerlingen in de lesstof confronteren met tegenstellingen en doordat we de lesstofonderdelen stapsgewijs geordend hebben.



woonlijk op de plantage werken, maar rond de ranch. Enrico zwaait als de vrachtwagen verder rijdt. Vanavond ziet hij vader, Pedro en Mauro weer.



Enrico krijgt opdracht de oprit naar de ranch van onkruid te ontdoen. D.J. heeft de weg naar zijn huis met stenen laten bestraten, zodat het niet zo stoffig is.

4 Er is een groot verschil in wonen. Teken een omtrek van beide woningen zodat je het verschil duidelijk kunt zien.

Uit: La Familia – Doestof, p. 8 en 9.

Carnaval in Rio.....

Maria is de oudste dochter van de familie Rodriguez. Sinds vorig jaar is zij aan het sparen, want ze wil volgend jaar gaan trouwen met Juan. Ze hebben elkaar leren kennen bij het carnaval van twee jaar terug — Maria denkt er nog vaak aan terug: wat kon Juan dansen, zij was gewoon jaloers op hem! Dansen kon ze zelf ook wel, maar zó. Het was allemaal raar gelopen. Want daarvoor was ze eigenlijk nog nooit echt verliefd geweest. En toen, opeens was het zo ver.



Maria Rodriguez

Binnenkort is het weer carnaval. Dat betekent de drukke tijd voor Maria en haar broer Roberto, want dan verkopen ze frisdranken bij de baai in Rio de Janeiro. En verdienen dat ze dan doen! Maria kan er nog plezier in hebben; zij was het die de eigengemaakte frisdrank een paar jaar terug ging verkopen. Eigenlijk hebben Maria en Roberto inmiddels een eigen frisdrankfabriekje. Als grondstof gebruiken ze fruit dat niet meer verkocht kan worden en natuurlijk wat rietsuiker. Een kleine persmachine mengt het en het brouwsel wordt in oude schoongemaakte slaolieflesjes gedaan. Eindelijk is het dan zover — 17 febr. 1985. Maria en Juan hebben afgesproken dat ze eerst eens flink gaan genieten van de optocht. Daarna is er nog altijd genoeg tijd om samen met haar broer de frisdranken te verkopen. Want ook voor hen is het toch carnaval! Maria ziet er werkelijk schitterend uit: helemaal in zwart-wit en om haar ogen is ze

met witte balletjes geschminkt. Haar hoepelrok met petticoat is wel vijf meter in omtrek. Juan is niet meer te herkennen met zijn masker. Omdat ze allebei aan de rand van Rio de Janeiro wonen in een klein flatgebouw, besluiten ze om de scooter te nemen naar de baai waar het eindpunt is van de optocht.

Zoals altijd is het een fantastisch gezicht om de stad met carnaval binnen te rijden. Al gauw is er geen rijden meer aan. Afstappen dus. De diverse bandjes zwepen de menigte op. Ook Maria en Juan dansen er op los tot de late avond. Maria is als nooit tevoren verliefd op Juan. In bed blijkt Juan ondanks de fijne dag niet te kunnen slapen. Niet dat hij last heeft van het nachtelijk carnavalslawaai dat zich in de verte afspeelt. Nee, hij zit met iets anders.

'Maria, heb jij gezien hoeveel reclame en gratis frisdrank er werd uitgedeeld van Coca-Cola? En al die reclame in rood en wit alsof er niets anders te koop is?'

'Ga nou maar slapen, Juan, je zult zien dat morgen onze frisdrank even goed verkoopt als vorige jaren, ze kennen het toch van ons, bovendien is het veel lekkerder... én gezond.'

De geruststellende woorden van Maria nemen gelukkig de ongerustheid weg bij Juan; morgen slaan zij hun slag!

Samen met vier vrienden staan Maria, Juan en Roberto langs de baai van Rio de Janeiro. Het is bijna 12 uur. De meeste carnavalers beginnen weer. In de lucht zweven zweefvliegtuigjes met 'have a coke and a smile' en 'coke is it' in prachtige kleuren. En vlak naast de kar van Maria staat er één van de concurrent...

*Je ziet wel, het verhaal is (nog) niet af.
Je moet nu zelf het verhaal afmaken.*



Zo verkoopt ook Maria haar eigen gemaakte frisdrank tijdens Carnaval

Daarbij mag je de eigen fantasie laten gaan. Wel moet je in dit slot rekening houden met een aantal dingen. Lees maar:

- 1 Je moet daar in Rio de Janeiro concurreren met Coca-Cola. Dat is niet gemakkelijk bij zo'n geduchte concurrent. Jouw frisdrank is namelijk niet zo lekker en het 'prikt' niet. Bovendien zit het in gewone flesjes. Verzin maar een manier om te kunnen concurreren met Coca-Cola.
- 2 Je kunt reclame maken. Maar lang niet zo mooi als Coca-Cola. Waar zou je het geld vandaan moeten halen?
- 3 Jouw prijs kan niet lager, er zit nu al maar een hele kleine winst op.
- 4 Je hebt één groot voordeel. Jouw frisdrank is een hele gezonde. Want de drank wordt gemaakt uit fruit, en bevat dus veel vitamine C. Juist deze vitamine komen veel arme Zuid Amerikanen tekort. Kijk maar eens naar de zogenaamde schijf van vier



Schijf van Vier

De verschillen tussen Coca-Cola en het frisdrankje van Maria en Juan (verzin zelf een pakkende naam):

Coca-Cola	Eigen drankje
negen scheppen suiker per glas	weinig rietsuiker
kleurstoffen	geen kleurstoffen
smaakstoffen	natuurlijk aroma
cafeïne	geen cafeïne
voedingszuur	geen voedingszuur
geen voedingsstoffen	vitamine C (zie pijl in schijf van vier)
koolzuur	geen koolzuur

Door (belangen)tegenstellingen tussen (groepen) mensen of instellingen in maatschappelijke situaties naar boven te halen, worden leerlingen gedwongen om keuzes te maken, c.q. standpunten te bepalen. Aan de hand van een voorbeeld kunnen we dit het best duidelijk maken.

- a de tegenstelling in woonomstandigheden tussen de grootgrondbezitter en de familie, die de hoofdrol speelt in het keuzepakket 'La Familia'.
- b de tegenstelling tussen de afzetmogelijkheden en de reclame van Coca Cola en van de door een Braziliaans meisje zelfgemaakte frisdrank in het keuzepakket 'Have a Coke and a Smile'.

Antwoorden op vragen of problemen worden niet direct aan de leerlingen gegeven. Door de structurering van de lesstof worden ze stapsgewijs naar de beantwoording van de vragen en de oplossing van de problemen gebracht. Op hun ontdekkingstocht worden ze geconfronteerd met verschillende invalshoeken en horen ze verschillende argumenten. Met behulp hiervan bepalen zij een eigen standpunt en formuleren zij hun eigen mening.

We hechten hierbij sterk aan de verantwoording van die mening. Op deze wijze maken leerlingen zich een belangrijke sociale vaardigheid eigen. Daarnaast heeft de lesstof een onmiskenbaar bestaansverhelderende functie voor de leerlingen, zoals blijkt uit het voorbeeld.

Groepswork

De leerlingen kunnen elkaar stimuleren in het proces van zelfwerkzaamheid door elkaar in een groep uit te dagen tot het verwoorden van ieders persoonlijke mening. Ze brengen eigen informatie in, wisselen gedachten uit, ondersteunen elkaar, bevragen elkaar, kortom: ze leren van en aan elkaar. Samen ontdekken ze het antwoord op vele vragen. In de groep krijgen de leerlingen een stukje gezamenlijke verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces. Hiermee proberen we een aanzet te geven tot sociaal leren, d.w.z. leren waarin het groepsproces bewust als leerelement gebruikt wordt.

De functie van de docent is daarmee natuurlijk ook veranderd. Hij wordt meer procesbegeleider en -bewaker. Hij zal leerlingen moeten ondersteunen, bevragen, op het goede spoor zetten en over hun angst voor 'dat kan ik toch niet!' heen helpen. Hij zal daarnaast met name de wisselwerking tussen leerlingen moeten stimuleren.

Om zoveel mogelijk profijt te trekken uit het samenwerken in een groep, is het zaak dat leerlingen elkaar aanvullen. Door de groepen heterogeen samen te stellen is de kans groot dat verschillen tussen leerlingen functioneel gemaakt worden in het leerproces. Leerlingen van verschillende sexe, ni-

veau, achtergrond, interesses e.d. kunnen vaak meer diverse informatie aanreiken en verschillende visies in een beschouwing betrekken. Vandaar dat we streven naar een heterogene samenstelling van groepen.

Als leerlingen (én docent) weinig tot geen ervaring hebben met groepswork, bevelen we aan om klein te beginnen met groepjes van twee leerlingen. Uiteindelijk zal een groepje variërend van drie tot vijf leerlingen vaak het beste werken.

De vraag is nu echter hoe we deze groepen samenstellen? Een gedwongen samenstelling door de docent strookt uiteraard niet met de gedachte om leerlingen meer vat op hun eigen leerproces te geven. Als je leerlingen 'zomaar' laat kiezen, is de kans groot dat de groepjes bevolkt worden door een aantal 'clans' vriendjes en vriendinnetjes met daarbij het weer opdoemende probleem van de gebruikelijke 'buiten-de-boot-vallers'. We hebben daarom een individueel keuzeformulier voor de leerlingen gemaakt; hierop kunnen ze hun individuele keuze voor een thema en voor een bepaalde leerweg kenbaar maken. De docent inventariseert (eventueel samen met de leerlingen) de keuzes en formeert op grond hiervan de groepjes.

Leerlingen kiezen dus wat en hoe ze leren, maar niet met wie ze leren. Op deze wijze wordt recht gedaan aan een basisvoorwaarde voor het welslagen van differentiatie naar leerweg.

Op het einde van het doorlopen keuzethema presenteren leerlingen door middel van een slotopdracht het door hen geleerde aan de medeleerlingen, die een ander thema gekozen hebben. Hierbij is het mogelijk dat leerlingen die een zelfde thema gekozen hebben, maar verschillende leerwegen doorlopen hebben, gezamenlijk één presentatie verzorgen. Dit is bijvoorbeeld het geval bij het keuzethema 'La Familia'. Of elk groepje dat een bepaalde leerweg doorlopen heeft binnen een thema, verzorgt haar eigen presentatie. Dit gebeurt bijvoorbeeld bij 'Help... mijn bos gaat eraan'.

Door middel van de presentaties komt de gezamenlijkheid van het doorlopen leerproces nog eens naar boven. Doordat de doelgroep van de presentaties bestaat uit de andere leerlingen (en de docent), geldt ook hier weer dat leerlingen van en aan elkaar leren!

De presentatie

Hier staat aangegeven hoe je in de juiste volgorde de verschillende onderdelen kunt presenteren. Zorg dat het geen 'losse stukjes' worden, maar praat ze aan elkaar. Hier-voor moet je een goede werkverdeling maken. Waar een sterretje staat, kun je met behulp van de zin de onderdelen vloeiend in elkaar laten overlopen.

De collage over het leven op het platteland hierin is verwerkt de woning van D.J. en die van 'de familie', het dorp en tekst en uitleg. Deze drie onderdelen plak je op een groot vel papier (kijken - doen - lezen).

De trek naar de stad (reden en verloop) *

Een geluidsbandje met stadsgeluiden (doen).

Een krant die in de klas wordt uitgedeeld. In deze krant vind je; een plattegrond van de krottenwijk, een verhaal, commentaar of interview en verschillende illustraties (kijken - doen - lezen).

Het werk in de stad. Hoe kom je aan de kost?

Een rollenspel tussen Enrico en de jongen die portier is bij McDonald (doen).

Laatste zin; waarom ben ik zo arm? (denkt Enrico) *

Een diaserie die een overzicht geeft van de gebeurtenissen in het leven van Enrico. Door deze diaserie is de voorgaande vraag beter te beantwoorden (kijken).

Een sheat waarop een schema staat dat laat zien wie er in het land waar Enrico woont het voor het zeggen hebben (kijken - doen - lezen).

Ook dit laat zien dat het één van de redenen is waarom Enrico zo arm is.

Probeer tenslotte eventuele vragen uit de klas te beantwoorden. Je mag bepaalde vragen ook eerst opzoeken en later beantwoorden.

Uit: La Familia - Leesstof, p. 39.

Slotopdracht

Je krijgt nu een aantal dia's.

Wat ga je met deze dia's doen?

Ga zelf een diaserie over de natuur samenstellen, die je aan de klas gaat presenteren.

— Zet ze dus in een zelf gekozen volgorde en maak bij elke dia een korte tekst.

— Zorg ervoor dat de serie één geheel wordt en duidelijk is voor de leerlingen die andere onderwerpen hebben gekozen.

— Geef in de diaserie mogelijkheden aan om iets te veranderen aan de manier waarop wij met onze natuur omgaan.

SUCCESS!

Uit: Help... mijn bos gaat eraan! - Kijkstof, p. 40.

Slotopdracht

Je gaat nu kiezen uit een paar mogelijkheden om wat je geleerd hebt te presenteren aan de klas (samen met leerlingen uit jouw groepje die dezelfde leerweg hebben gekozen).

Je moet bij al die mogelijkheden rekening houden dat niet iedereen uit de klas hetzelfde onderwerp gekozen heeft. Dus: voor de opdracht duidelijk uit, zodat iedereen het goed begrijpt.

Waaruit kun je kiezen?

Natuurkwis

— Maak een aantal vragen over jouw onderwerp die niet al te moeilijk zijn voor de leerlingen die een ander onderwerp gekozen hebben.

— Maak hier een soort tv-kwis van, met kandidaten uit de andere groepjes. (de kwis mag ongeveer 5 minuten duren.)

Toneelstukje

1 Maak een paar korte tv-reclamespotjes voor produkten die 'milieuvriendelijk' zijn. Bijvoorbeeld: Bierblikjes gooi je weg, maar flesjes kun je vaker gebruiken.

2 Een woonwijk voert actie tegen een bedrijf dat nogal wat stank en vuil veroorzaakt in die buurt. Zet zo'n actie in scene met een paar leerlingen. (een toneelstukje mag niet langer dan 5 minuten duren.)

Milieulied

— Maak een lied over de natuur.

Laat hier in ieder geval naar voren komen dat *overal* in de wereld de natuur bedreigd wordt en dat we hier iets tegen moeten doen.

Gebruik een melodie van een bekend

Nederlandstalig liedje dat iedereen mee zou kunnen zingen.

SUCCESS!

Uit: Help... mijn bos gaat eraan! - Doestof, p. 46-47.

Slotopdracht

Je gaat nu (eventueel met leerlingen uit jouw groepje die dezelfde leerweg hebben gekozen) een muurkrant maken.

Waar moet die muurkrant over gaan?

- 1 Over de problemen van de Amazone-indianen in hun oerwoud
- 2 Over de problemen hier met de natuur (en milieuvervuiling).
- 3 Wat zouden wij kunnen (moeten) doen om te helpen die problemen hier én daar op te lossen?

Wat moet er in die muurkrant komen te staan?

- een artikel van de hoofdredacteur die zijn mening geeft over het probleem,
- een artikel van een verslaggever die in de buurt een vuilnisstortplaats heeft ontdekt,
- een ingezonden brief van een lezer die in Brazilië is geweest en de Amazone-indianen heeft bezocht,
- een ingezonden brief van een leraar KDN die iets vertelt over Zure Regen. Maak er zelf een tekening bij, of plak er een spotprent tussen.

Als je moeite hebt met het schrijven, kijk dan gerust nog eens je boek door om nog wat informatie op te zoeken.

Waar moet je op letten bij het maken van de muurkrant?

- er moet een naam komen voor de krant, bijvoorbeeld: de Bomenkrant.
- maak duidelijke koppen (titels) bij de artikels
- de 'opmaak' van de kant moet netjes gebeuren: kijk maar eens goed naar een voorbeeld van een voorpagina van een bestaande krant.
- je moet rekening houden met de hoeveelheid ruimte die je hebt: je krijgt één groot vel papier!

Wat heb je nodig bij deze opdracht?

- schaar
- lijm/plak
- groot vel papier
- potlood/kleurpotloden of -stiften
- pen
- lineaal.

Uit: Help... mijn bos gaat eraan! - Leesstof, p. 39.

Differentiëren naar leerstijlen

Wanneer je als leraar geconfronteerd wordt met een (tweejarige) heterogene brugperiode, wordt de vraag op welke manier je kunt inspelen op de verschillen tussen leerlingen, actueel.

Er is gekozen voor een didactisch differentiatie-model: geprobeerd wordt de verschillen naar geaardheid en gerichtheid als uitgangspunt te nemen.

teriaal, gedifferentieerd naar belangstelling volgens het basisstof-keuzestofmodel, ondervonden we steeds vaker, dat hiermee onvoldoende recht werd gedaan aan de verschillende manieren van leren. Er werd in het materiaal een redelijke *variatie* van werkvormen aangeboden, maar een groot aantal leerlingen haakte toch regelmatig af, omdat het materiaal onvoldoende aansloot bij hun eigen wijze van leren: hun leerstijl.

Welke leerlingen zijn het dan, die zoveel moeite hebben met de gangbare manier van lesgeven en dus behoefte hebben aan leerstof die aangeboden wordt in hun eigen leerstijl?

Dat zijn meestal leerlingen die:

- niet in staat zijn zelf structuren aan te brengen in leerstof en studiegewoontes;
- snel afgeleid zijn, vaak slordig werken en 'chaotisch' zijn;
- erg zijn gesteld op samenwerken met anderen;
- erg gevoelig zijn voor aanmoedigingen en kritiek van anderen;
- de verantwoordelijkheid liever bij de docent laten liggen.

De vraag die nu zal rijzen is: alles goed en wel, maar als ik een klas met 30 leerlingen voor mij heb, dan zie ik ook 30 verschillende leerstijlen. Hoe kan ik leerstof schrijven die als een schoen past voor die 30 verschillende leesten?

Er zijn gelukkig niet alleen verschillende manieren van leren, maar ook overeenkomsten tussen kinderen voor wat betreft hun manier van leren. Een aantal onderzoekers, zoals Kolb en Vester heeft hiernaar onderzoek verricht en is tot de conclusie gekomen dat er een beperkt aantal leerstijlen veelvuldig voorkomt.

Zo onderscheidt Vester drie typen leerlingen:

- 1 het visuele type (eerst kijken, dan begrijpen)
- 2 het haptische type (eerst doen, voelen, dan begrijpen)
- 3 het auditieve type (eerst horen, dan begrijpen)

In het gangbare voortgezet onderwijs (Lbo/Mavo/Vwo) komt met name het auditieve type leerling sterk tot zijn recht.

De verbaal sterke leerling volgt de lessen gemakkelijk. Heb je als leerling veel moeite met deze wijze van leren, dan zal het erg moeilijk worden de lesstof te volgen.

Vester wijst in dit verband erop dat hersenonderzoek heeft aangetoond dat er veel denkblokkades kunnen optreden wanneer een leerling wordt geconfronteerd met een 'leervrijdige sfeer'. Zo'n sfeer wordt opgevoerd als een leerling telkens gedwongen wordt te leren volgens een hem/haar deels vreemde leerstijl.

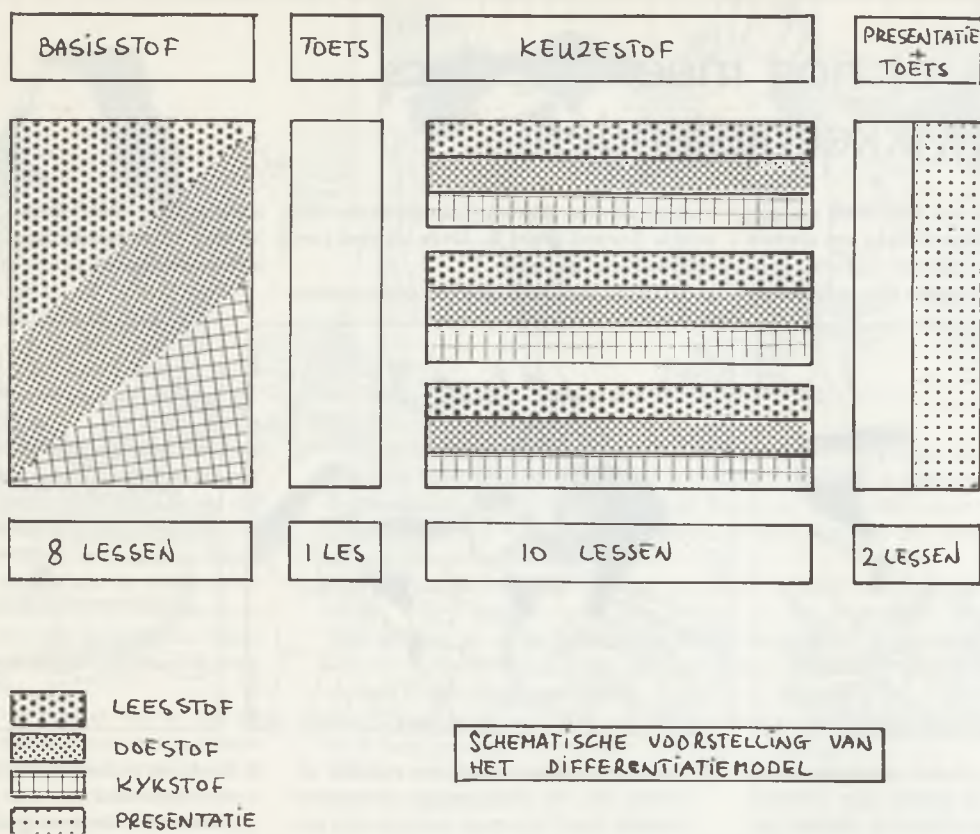
Door het creëren van een 'leervriendelijke



Om te beginnen moet je het bestaan van deze verschillen *erkennen*. Vervolgens de verschillen *herkennen*, *accepteren* en ten slotte *waarderen*. Dat wil zeggen op een systematische manier inspelen op de verschillen tussen leerlingen, opdat zoveel mogelijk van hen zo ver mogelijk komen in het onderwijs. Ofwel: leerlingen optimale kansen bieden zich op hun eigen manier te ontplooiën.

Elke docent die wat ervaring heeft opgedaan met gedifferentieerd werken, weet natuurlijk dat het niet eenvoudig is om het passende differentiatie-model te vinden voor de betreffende school, klas of leerling.

Na zelf een aantal jaren ervaring te hebben opgedaan met het produceren van lesma-



sfeer' zouden alle typen leerlingen ruimschoots aan bod kunnen komen.

Hoe zou zo'n sfeer gecreëerd kunnen worden? Door in te spelen op de *verschillende typen* van leerlingen, met andere woorden door te differentiëren volgens *leerstijlen*.

Differentiatie volgens drie leerwegen

Vooraf moet gezegd worden dat dit model geen directe afspiegeling is van Vesters theorie. Het model is namelijk gegroeid vanuit de dagelijkse praktijk op 'Hertog Jan', maar we proberen nu wel bij Vesters opvattingen aan te sluiten.

Wij gingen er van uit dat *alle* leerlingen de leerstof moeten kunnen doorwerken, ieder op zijn/haar eigen manier.

Eén leerstijl springt er bij Lbo/Mavo-leerlingen heel duidelijk uit: namelijk de visuele manier van leren. Deze leerlingen zijn vaak verbaal zwak, maar voelen zich daarentegen sterk aangetrokken door visueel materiaal in allerlei vormen.

Behalve deze 'kijk'-leerlingen, zijn er ook veel leerlingen die graag leren door veel met hun handen bezig te zijn. Anders gezegd: de 'doe'-leerlingen.

Het derde type leerling is er een dat de voorkeur geeft aan een *lees*leerstijl. Voor de duidelijkheid wordt er hier op gewezen

dat er weliswaar in de kijkstof hoofdzakelijk via illustraties, en in de doe-stof voornamelijk via doe-opdrachten geleerd wordt, maar dat het lezen een wezenlijk bestanddeel van de lesstof blijft uitmaken.

Ons model is een aanpassing van het voorheen door ons gebruikte basisstof-keuzestof model. Na het doorlopen van de *basisstof*, kiezen de leerlingen voor een *keuzestof*deel en vervolgens uit een van de drie leerwegen. Anders gezegd: de *keuzestof* kan op één van de onderstaande manieren worden doorlopen:

- via kijkstof, met het accent op visuele informatie, waarbij de tekst ondergeschikt is aan het kijkmateriaal;
- via doestof, middels een creatieve verwerking van de stof met doe-opdrachten;
- via leesstof, met het accent op het leren d.m.v. teksten in samenhang met illustraties.

Van iedere leerweg is een voorbeeld afgedrukt. Om beter te kunnen vergelijken hebben we stukken genomen uit hetzelfde keuzestof-onderwerp nl. 'Have a Coke and a smile', één van de drie keuze-onderdelen van het onderwijsleerpakket 'Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika'.

3. Wat is er nog meer 'Westers' aan ontwikkelingslanden?

Je hebt het wel gezien: veel arme mensen in ontwikkelingslanden drinken een westers produkt omdat er zoveel reclame voor wordt gemaakt. We zeggen ook wel dat de

invloed van het Westen (Europa en de Verenigde Staten) groot is. Deze invloed zien we op allerlei gebieden.

In dit derde hoofdstuk gaan we onderzoeken

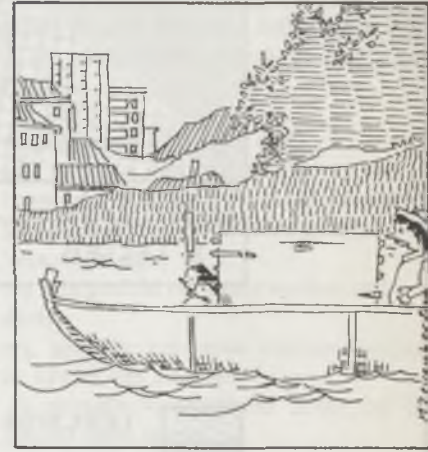
waar er nog meer sprake is van westerse invloed in ontwikkelingslanden. Daarvoor lezen we eerst het stripverhaal door.



1 Het is nog vroeg in het oerwoud van de Amazone. In het dorpje San Antonio wonen Juanita en Gabriella. Allebei zijn ze al om 3 uur 's morgens wakker. Slapen is er niet meer bij want vandaag vertrekken ze voor goed naar Manaus, een stad die zo'n 500 km verderop ligt. Gabriella en Juanita kruipen de hut uit...



2 Ontroerd nemen vader en moeder afscheid van de twee meisjes. Vooral de moeder heeft het maar moeilijk met het afscheid. Maar ja, het moet want in het dorp is er geen brood meer te verdienen. Juan, een vriend van hen, zal ze meenemen op zijn boot: 500 km varen op de Amazone!



3 In de verte zien ze Manaus al liggen. Na zo lang varen en niets anders gezien te hebben dan oerwoud, raken Gabriella en Juanita opgewonden over de grote stad. Juan waarschuwt hen nog één keer: 'Julie komen zo in de haven, je gaat direct met mijn broer Francisco mee op de vrachtwagen naar de koffiefabriek, en denk erom: wees voorzichtig, want hier is het echt heel anders dan bij ons in het oerwoud.'



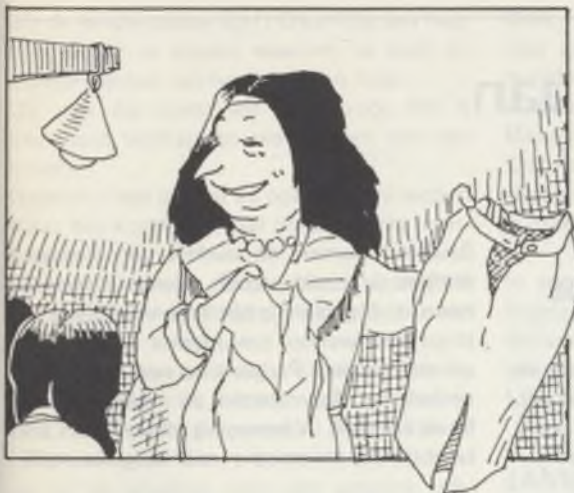
4 Juan praat nog even met zijn broer Francisco en even later zitten ze op een stoffige weg in een oude vrachtwagen met vele anderen. Eindelijk zijn ze dan in de stad!



5 De vrachtwagen stopt midden op het fabrieksterrein. Alle ogen richten zich op de nieuwkomers. Giechelen, smoezen, lachen doen de mensen, en niet zo zuinig. 'Och, dat zal er wel bij horen,' denkt Juanita. De ploegbazin neemt hen mee naar één van de kleine hutjes vlakbij de fabriek, daar wonen ze voortaan.



6 De volgende dag begint het echte werk: koffiebbonen sorteren. Opnieuw wordt er enorm gelachen door de andere meisjes en vrouwen die hard aan het werk zijn. Maar waarom er zo gelachen wordt, dat is voor Juanita en Gabriella een groot raadsel.



7 's Avonds neemt de ploegbazin, een hele vriendelijke wat oudere mevrouw, hen even apart: 'Jullie zijn hier nieuw, dat zal nog wel wennen zijn, maar als je hard werkt en goed je best doet komt dat vanzelf. Alleen kan ik jullie aanraden die rare kleren uit te trekken en in te wisselen voor een gewone rok. Want die Indianenkleren van jullie vindt men hier heel raar.'

Nu begrijpen de meisjes wat er aan de hand is. Ze moeten hun mooie kleren uitdoen omdat men die hier niet kent in de stad! Gabriella wordt boos en vertelt de mevrouw dat ze er niet aan denken. 'Wij houden onze eigen kleren en die zijn notabene nog veel mooier dan die stomme rokken hier.'

'Ja, ja, ik begrijp jullie wel, maar je zult je toch moeten aanpassen aan ons.'

8 Vier jaar later. De twee meisjes zijn allebei getrouwd. Nu zijn ze terug in het dorp. Gabriella moet nog lachen over vier jaar geleden. Wat had ze een kleren aan! In feite had de ploegbazin gelijk. Nou zou ze ook lachen om die Indianenkleren. Nu heeft ze speciaal voor de reis nieuwe jeans gekocht. Je weet wel, van die felblauwe. En hoge hakken want dat is nu mode in de stad!

Maar na een ontroerende ontmoeting wordt de vader van Juanita en Gabriella enorm boos.

'Waarom heb je zulke belachelijke kleren aangedaan? Je ziet toch hoe je uitgelachen wordt door iedereen! En dan wat voor kleren... Nou dat kan echt niet hoor, je wisselt ze maar in voor gewone kleren.'

Maar Gabriella (en ook haar zus) wordt boos en zegt: 'Maar dit zijn de mooiste kleren die ik heb, zo lopen alle mensen 's zondags in Manaus.'

'Dat kan wel zijn,' antwoordt moeder, die het allemaal gehoord heeft, 'maar hier heb je je maar aan te passen.'

Probeer met behulp van het verhaal over Gabriella en Juanita de volgende vragen te beantwoorden.

- 1 Heb jij wel eens meegemaakt dat je kleren aanhad die anderen absoluut niet mooi vonden? Beschrijf de situatie eens.
- 2 Stel dat jij was teruggekomen in jouw geboortedorpje in de Amazone. Zou jij op verzoek van je moeder andere kleren hebben aangetrokken? Verklaar je antwoord.
- 3 De dorpingen moeten zich aanpassen aan de stedelingen. Dat heb je wel gemerkt aan Gabriella en Juanita. Voortaan zouden ze jeans dragen. Maar deze kleren komen oorspronkelijk niet uit Brazilië. Weet jij waar jeans vandaan komen?

De westerse invloed gaat dus veel verder dan alleen industriële produkten als b.v. Coca-Cola. Het 'na-apen' van de westerse manier van leven zien we ook in kleding. Terwijl de Indiaanse bevolking eigenlijk heel andere kleren draagt (droeg) is ze zich langzamerhand westers gaan kleden. Dat zien we met name in de steden. De reden daarvoor is dat de Indianen daar het eerst in aanraking komen met de westerse manier van leven. Denk maar aan Gabriella en Juanita: pas toen zij in de stad aankwamen gingen zij zich anders kleden. Maar ook op andere gebieden wordt er 'nageaapt'. Muziek bijvoorbeeld. Sommige westerse plaatjes worden overal in de wereld gedraaid. Of televisieprogramma's. Denk maar eens aan de Amerikaanse series als Dallas en Dynasty. Die hebben eigenlijk maar weinig te maken met het leven van de Zuid-Amerikanen. En toch zijn dat vaak de enige tv-programma's die ze daar kunnen zien. Want ook op dit gebied hebben de westerse landen veel invloed.

Kortom, we zeggen ook wel, dat er in nog al wat ontwikkelingslanden sprake is van het overnemen van een andere cultuur. In dit geval de Europese of de Noord-Amerikaanse cultuur die we samen ook de westerse cultuur noemen.



'De vloerwrijver is prachtig. Maar we hebben geen parket en ook geen elektriciteit.'

'Uitstekend!... In dat geval geef ik u korting!'

3. Wat is er nog meer 'Westers' aan ontwikkelingslanden?

Je hebt het wel gezien: veel arme mensen in ontwikkelingslanden drinken een westers produkt omdat er zoveel reclame voor wordt gemaakt. We zeggen ook wel dat de invloed van het Westen (Europa en Verenigde Staten) groot is. Deze invloed zien we op allerlei gebieden.

In deze derde les gaan we onderzoeken waar er nog meer sprake is van westerse invloed in ontwikkelingslanden. Daarvoor lezen we eerst het onderstaande verhaal aandachtig door.



Gabriella, 16 jaar.

TWEE MEISJES UIT HET OERWOUD VAN DE AMAZONE

Het is nog vroeg in het oerwoud van de Amazone; 's nachts is het niet stil in dit uitgestrekte bos- en moerasgebied. Vogels, krekels, insecten en reptielen verdedigen ook in de donkere uurtjes hun terrein.

Juanita en Gabriella wonen vanaf hun geboorte in het dorpje San Antonio vlakbij het stadje Obidos aan de rivier de Amazone. Ze zijn allebei om 3 uur 's morgens al wakker. Slapen is er niet meer bij want vandaag vertrekken ze voor goed naar Manaus, zo'n 400 km verderop.

Allebei ontwaken ze eigenlijk op hetzelfde ogenblik.

'Gabriella,' vraagt Juanita, 'wat zullen we ons dorpje missen waar we zo lang gewoond hebben. En hoe zal het zijn in de stad, we hebben er wel veel over gehoord, maar hoe ze daar nu leven en zich gedragen, dat weten we eigenlijk niet. Ik voel me zo onzeker.'

'Ach, Juanita, weet je wat we doen, we doen onze mooiste kleren aan, jij die rode en ik de gele. Wie weet komen we wel een paar leuke jongens tegen.'

En zo kleden de beide meisjes zich aan. Als ze uit de hut komen is het inmiddels licht — iedereen is al aan het werk op de velden. Het dorp weet dat ze weggaan. De moeder van Juanita en Gabriella loopt al huilend rond. Wekenlang is ze nog bezig geweest om hen te weerhouden om weg te gaan. Maar ze weet ook wel dat er in San Antonio geen toekomst meer is voor de jeugd. Maar toch... wanneer zal ze haar dochters weer terugzien? Mischien wel nooit meer. En hoe gevaarlijk is het niet om alleen in de stad aan te komen? Oké, ze gaan met Juan mee die hen meeneemt op zijn eigen duwboot. Hij is altijd een vriend van hen geweest, heeft veel gevaren en is sterk. Maar toch...

Brullend nemen de ouders van de twee meisjes afscheid. Veel vrienden zwaaien hen uit. Eigenlijk is het hele dorp even gestopt met werken om Juanita en Gabriella uit te zwaaien. Pa geeft ze nog een laatste omhelzing. Nu moeten ze maar gaan. De boot zet zich in beweging. Juan stuurt zijn boot de Amazone op — naar de grote stad!

In de verte zien ze Manaus al liggen. Na zo lang varen en niets anders gezien te hebben dan oerwoud, raken Gabriella en Juanita opgewonden over de grote stad.

'Zie je die schoorstenen en die grote gebouwen, tjonge wat zijn we nu klein hè Juan?'

Juan waarschuwt hen nog één keer: 'Jullie komen zo in de haven, je gaat direct met mijn broer Francisco mee op de vrachtwagen naar de koffiefabriek, en denk erom: wees voorzichtig, want hier is het echt heel anders dan bij ons in het oerwoud.'

Juan bedoelt het goed, maar eigenlijk horen de meisjes al niks meer, zo zijn ze onder de indruk van de stad.

'Bedankt Juan en een goede reis terug naar ons dorp, tot ziens hoor!'

Juan praat nog even met Francisco en even later zitten ze op een stoffige weg in een oude vrachtwagen met vele anderen. Eindelijk zijn ze dan in de stad!

De vrachtwagen stopt midden op het fabrieksterrein. Alle ogen richten zich tot de nieuwkomers. Giechelen, smoezen, lachen doen de mensen, en niet zo zuinig. 'Dat zal er wel bij horen,' denken ze. De ploegbaas neemt hen mee naar één van de kleine hutjes vlakbij de fabriek, daar wonen ze voortaan.

De volgende dag begint het echte werk. Uitgerust zijn ze nog niet helemaal van de reis, maar met goede moed stappen Gabriella en Juanita de hal binnen waar de koffiebonen gesorteerd worden. Opnieuw wordt er enorm gelachen door de andere meisjes en de vrouwen die hard aan het werk zijn.



kleio

Bij de eerste pauze durft Gabriella aan haar buurvrouw te vragen waarom ze toch zo moeten lachen om haar zusje en haar.

'Ja, och dat komt wel vaker voor, het is hier hard werken en we houden van een lolletje'

Gabriella legt uit dat ze ook mee wil lachen maar dat komt allemaal wel, zegt de buurvrouw.

's Avonds neemt de ploegbazin, een hele vriendelijke wat oudere vrouw, hen even apart:

'Jullie zijn hier nieuw, dat zal nog wel wennen zijn, maar als je hard werkt en goed je best doet komt dat vanzelf. Alleen kan ik jullie aanraden die rare kleren uit te doen en in te wisselen voor een gewone rok. Want die leren Indianenkleren van jullie die vindt men hier heel raar.'

Nu begrijpen de meisjes wat er aan de hand is; hun mooiste kleren die met zoveel zorg gemaakt zijn door hun oma en die iedereen mooi vond in het dorpje, daar moeten ze nu afscheid van nemen. En waarom? Omdat ze die hier niet kennen. Gabriella wordt boos en vertelt de mevrouw dat ze er niet aan denken, wat denken die mensen wel hier?

'Wij houden onze eigen kleren en die zijn notabene nog veel mooier dan die stomme jurken hier.'

'Ja, ja, ik begrijp jullie wel, maar je zult je toch moeten aanpassen aan ons.'

Het is vier jaar later. Gabriella en Juanita zijn allebei getrouwd. Allebei gaan ze met hun man terug naar het dorp. Helaas was er geen geld genoeg om de ouders over te laten komen voor de bruiloft. Vandaar de reis een jaar nadat ze getrouwd zijn.

Gabriella moet gewoon nog lachen over vier jaar geleden. Wat had ze een rare kleren aan! In feite hadden die mensen toch wel gelijk. Nou zou ze ook lachen om de Indianenkleren. Nu heeft ze speciaal voor de reis nieuwe jeans gekocht, van die felblauwe. Verder heeft ze hoge hakken schoentjes aan die ook blauw zijn. En voor het bloesje heeft ze lang moeten sparen. Ja, ze is nu toch wel veranderd. Aangepast noemen ze dat in Manaus.

Het is een ontmoetende ontmoeting. Na alle tranen en natuurlijk het voorstellen van Pedro en Francisco zit de familie bij elkaar. De moeder van Gabriella en Juanita gaat naast hen zitten. Eigenlijk is ze heel boos: 'Waarom heb je zulke belachelijke kleren aan gedaan, Gabriella? Je ziet toch hoe je uitgelachen wordt door iedereen! En dan wat voor kleren..., van die strakke kleren, fel gekleurd en van die onhandige schoenen. Nou dat kan echt niet hoor, je doet ze maar uit en je wisselt ze maar in voor gewone kleren. Oma heeft nog wel wat voor jullie.'

Maar Gabriella (en hetzelfde geldt voor haar zus) wordt ook boos en zegt: 'Maar moeder toch, dit zijn de mooiste kleren die ik heb, zo lopen alle mensen 's zondags in Manaus.'

'Dat kan wel zijn,' antwoordt vader, die het allemaal gehoord heeft, 'maar hier heb je je maar aan te passen!'

In sommige opzichten lijkt een ontwikkelingsland veel op een rijk land als b.v. Nederland. Wat er bij Juanita en Gabriella gebeurde komt ook voor in jouw woonplaats. Lees het volgende verhaaltje maar eens.

JANNEKE GAAT NAAR DE GALAXY

Ik was laatst met Frans naar de Galaxy gegaan. Het was hardstikke gezellig en de tijd vloog voorbij. Nathalie, mijn vriendin uit de tweede klas, was later ook nog gekomen.



Ik had mijn nieuwe uitgaansbroek aange trokken, zo'n wit-zwart gestippelde. Nou. Frans vond het hardstikke leuk. Maar het heeft me flink wat moeite gekost voordat ik die broek van mijn ouders mocht kopen. Vooral mijn vader ging tekeer: 'veel te opzichtig, die draag je toch maar één keer.' Ik heb hem toch lekker gekocht van mijn zakgeld! Weet je wat ik alleen niet zo leuk vond? Toen we weggingen bij Galaxy kreeg ik van Nathalie te horen dat ze mijn nieuwe broek maar gewoon vond. Nou, toen kwam Frans voor me op door te zeggen dat hij mijn broek anders heel leuk vond staan.

Heb je zelf ook wel eens meegemaakt dat je kleren aanhad die je vader, moeder of iemand anders absoluut niet mooi vonden? Wat heb je toen gedaan?

Als jij Janneke was, wiens mening zou je dan het belangrijkste vinden? Die van je vader, van Nathalie of van Frans? Leg uit waarom.

Terug naar het verhaal over de meisjes in Brazilië. Wat is de overeenkomst tussen dat verhaal en het verhaal over Janneke?

Stel dat jij was teruggekomen in je geboortedorp in de Amazone. Zou je op verzoek van je moeder andere kleren hebben aange trokken? Motiveer je antwoord.

De westerse invloed gaat dus veel verder dan alleen industriële producten als b.v. Coca-Cola. Het 'na-apen' van de westerse manier van leven zien we ook in kleding. Terwijl de Indiaanse bevolking eigenlijk heel andere kleren dragen (droegen) is ze langzamerhand zich westers gaan kleden. Dat zien we met name in de steden. De reden daarvoor is dat de Indianen daar het eerst in aanraking komen met de *westerse manier van leven*. Denk maar aan Gabriella en Juanita: pas toen zij in de stad aankwamen gingen zij zich anders kleden. Maar ook op andere gebieden wordt er 'nageaapt'. Muziek bijvoorbeeld. Sommige westerse plaatjes worden overal in de wereld gedraaid. Of televisieprogramma's. Denk maar eens aan de Amerikaanse series als Dallas en Dynasty. Die hebben eigenlijk maar weinig te maken met het leven van de Zuid-Amerikanen. En toch zijn dat vaak de enige tv-programma's die ze daar kunnen zien. Want ook op dit gebied hebben de westerse landen veel invloed.

Kortom, we zeggen ook wel dat er in nog al wat ontwikkelingslanden sprake is van het overnemen van een andere *cultuur*; In dit geval de Europese of de Noord-Amerikaanse cultuur die we samen ook de westerse cultuur noemen.



- 'De vloerwrijver is prachtig. Maar we hebben geen parket en ook geen electriciteit.'
- 'Uitstekend!... In dat geval geef ik u korting!'

3. Wat is er nog meer 'Westers' aan ontwikkelingslanden?

Je hebt het wel gezien: veel arme mensen in ontwikkelingslanden drinken een westers produkt omdat er zoveel reclame voor wordt gemaakt. We zeggen ook wel dat de invloed van het Westen (Europa en de Verenigde Staten) groot is. Deze invloed zien we op allerlei gebieden.

In deze derde les gaan we onderzoeken waar er nog meer sprake is van westerse invloed in ontwikkelingslanden. Daarvoor spelen we een rollenspel.

Jullie gaan in de groep een *rollenspel* spelen. Het rollenspel gaat over hoe mensen in ontwikkelingslanden zich laten beïnvloeden. Eén voorbeeld hebben we al gezien: we zagen al hoe de Zuid Amerikanen Coca-Cola gaan drinken omdat daar veel reclame voor wordt gemaakt.

Een ander voorbeeld gaan we nu spelen. Er zijn in totaal *vier* rollen te verdelen:

- 1 Het meisje *Gabriella*: een meisje van 16 jaar dat in het Amazone-oerwoud woont.
- 2 Haar zusje *Juanita* die 17 jaar oud is en bij Gabriella woont.
- 3 De moeder van Gabriella en Juanita: een vrouw van 32 jaar die haar hele leven op het land heeft gewerkt. Zij heet *Antonio*.
- 4 Mevrouw *Santos*: ploegbazin op de koffiefabriek van Douwe Egberts in Manaus (Brazilië).

De rolbeschrijvingen krijgen jullie los uitgedeeld van de leerkracht. Als de rollen verdeeld zijn mag je de eigen rol goed doorlezen en daarna voorbereiden.

ROLBESCHRIJVING GABRIELLA



Jij bent Gabriella, een meisje van 16 jaar. Je woont in een heel klein dorpje midden in het oerwoud (Amazonegebied in Brazilië). Dat dorpje ben je zat: er is geen brood te verdienen. Een oom heeft jou en je zus Juanita aangeraden om naar de stad te gaan (Manaus). Die ligt zo'n 500 km verderop en is alleen te bereiken met een boot.

Vandaag is het de dag dat je vertrekt. Het is een ontroerend afscheid van je vader, moeder en het hele dorp. Je vertrekt met wat spulletjes en in de mooiste kleren die je hebt (net als je zusje). Deze kleren zijn wel echte Indianenkleren.

Probeer iets aan te trekken wat daar op lijkt (verzin maar iets).

Scène 1

Samen met Juanita besluit je om weg te gaan uit het oerwoud. Hier in het dorp is niks meer te beleven. Je vraagt toestemming aan je ouders. Zonder toestemming mag je niet weg. Tevens vraag je of je de mooie kleren die je aan hebt mag houden als je weg gaat.

Ontroerd nemen jullie afscheid van je moeder.

Scène 2

Je komt samen met je zus aan in de stad. Vol verwondering kijken jullie rond.

Wat een grote stad, wat een mensen, wat een herrie, wat een stank. Dat is wel even anders dan in het dorp!

Je gaat werken in een koffiefabriek. Daar aangekomen ontmoet je de ploegbazin, mevrouw Santos, die je naar de hal brengt

waar jij en je zusje voortaan gaan werken (koffiebonen sorteren).

Als je daar binnenkomt beginnen alle meisjes en vrouwen die daar werken te giechelen en te lachen. Je voelt je heel onzeker. Je durft aan één van hen te vragen waarom ze zo lachen. Maar je krijgt een raar antwoord volgens jou.

Scène 3

's Avonds neemt de ploegbazin jullie even apart. Je krijgt te horen dat je eigenlijk maar 'gewone' kleren moet aantrekken, want Indianenkleren, die draagt niemand in de stad. Daarom worden jij en je zusje uitgelachen in de werkhal.

Je begrijpt nou waarom ze lachen. Maar je vindt het heel oneerlijk, want het zijn je mooiste kleren.

Scène 4

Het is vier jaar later. Je bent getrouwd met Francisco. Je zus is getrouwd met Pedro. Jullie zijn in armoede getrouwd. Daarom konden jullie vader en moeder er niet bij zijn; ze hadden geen geld om naar de grote stad te komen.

Maar vandaag gaan jij en Juanita terug naar het oude dorp. Je stelt jouw man voor: Francisco (daar is geen rol voor zoals je weet, dus probeer maar een beetje te doen alsof hij er is).

Juanita stelt haar Pedro voor. Wat zijn je vader en moeder blij dat jullie er zijn. Maar je moeder wordt bij het avondeten kwaad. Ze is het totaal niet eens met je kleren: strakke blauwe jeans met hoge hakken. Ze vindt dat jij en ook je zus zich maar moeten aanpassen. Iedereen in het dorp kijkt naar jou en je zus. Je moet je moeder ervan overtuigen dat in de stad Manaus iedereen er zo bij loopt als ze uitgaan. En je vertelt haar dat dit juist je mooiste kleren zijn. Hoe kan je moeder zulke mooie kleren nou niet mooi vinden?

ROLBESCHRIJVING JUANITA

Jij bent Juanita, een meisje van 17 jaar. Je woont in een heel klein dorpje midden in het oerwoud (Amazonegebied in Brazilië). Dat dorpje ben je zat: er is geen brood te verdienen. Een oom heeft jou en je zus Gabriella aangeraden om naar de stad te gaan (Manaus). Die ligt zo'n 500 km verderop en



is alleen te bereiken met een boot. Vandaag is het de dag dat je vertrekt. Het is een ontroerend afscheid van je vader, moeder en het hele dorp. Je vertrekt met wat spulletjes en in de mooiste kleren die je hebt (net als je zusje). Deze kleren zijn wel echte Indianenkleren. Probeer iets aan te trekken wat daar op lijkt (verzin maar iets).

Scène 1

Samen met Gabriella besluit je om weg te gaan uit het oerwoud. Hier in het dorp is niks meer te beleven. Je vraagt toestemming aan je ouders. Zonder toestemming mag je niet weg. Tevens vraag je of je de mooie kleren die je aan hebt mag houden als je weg gaat. Ontroerd nemen jullie afscheid van je moeder.

Scène 2

Je komt samen met je zus aan in de stad. Vol verwondering kijken jullie rond. Wat een grote stad, wat een mensen, wat een herrie, wat een stank. Dat is wel even anders dan in het dorp! Je gaat werken in een koffiefabriek. Daar aangekomen ontmoet je de ploegbazin, mevrouw Santos, die je naar de hal brengt waar jij en je zusje voortaan gaan werken (koffiebonen sorteren). Als je daar binnenkomt beginnen alle meisjes en vrouwen die daar werken te giechelen en te lachen. Je voelt je heel onzeker. Je durft aan één van hen te vragen waarom ze zo lachen. Maar je krijgt een raar antwoord volgens jou.

Scène 3

's Avonds neemt de ploegbazin jullie even apart. Je krijgt te horen dat je eigenlijk maar 'gewone' kleren moet aantrekken, want Indianenkleren, die draagt niemand in

de stad. Daarom worden jij en je zusje uitgelachen in de werkhal.

Je begrijpt nou waarom ze lachen. Maar je vindt het heel oneerlijk, want het zijn je mooiste kleren.

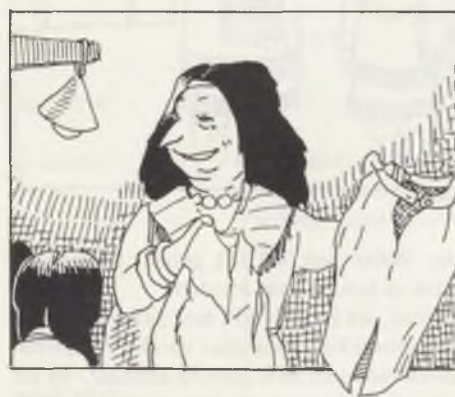
Scène 4

Het is vier jaar later. Je bent getrouwd met Pedro. Je zus is getrouwd met Francisco. Jullie zijn in armoede getrouwd. Daarom konden jullie vader en moeder er niet bij zijn; ze hadden geen geld om naar de grote stad te komen.

Maar vandaag gaan jij en Gabriella terug naar het oude dorp. Je stelt jouw man voor: Pedro (daar is geen rol voor zoals je weet, dus probeer maar een beetje te doen alsof hij er is).

Gabriella stelt haar Francisco voor. Wat zijn je vader en moeder blij dat jullie er zijn. Maar je moeder wordt bij het avondeten kwaad. Ze is het totaal niet eens met je kleren: strakke blauwe jeans met hoge hakken. Ze vindt dat jij en ook je zus zich maar moeten aanpassen. Iedereen in het dorp kijkt naar jou en je zus. Je moet je moeder ervan overtuigen dat in de stad Manaus iedereen er zo bij loopt als ze uitgaan. En je vertelt haar dat dit juist je mooiste kleren zijn. Hoe kan je moeder zulke mooie kleren nou niet mooi vinden?

ROLBESCHRIJVING MEVROUW SANTOS



Jij bent mevrouw Santos. Je bent 30 jaar oud en werkt op de koffiefabriek van Douwe Egberts in Manaus (Brazilië). Dat doe je al 15 jaar, dus je weet wel hoe het allemaal moet in de fabriek. Bovendien ben je de bazin over zo'n 40 meisjes en vrouwen die de hele dag koffiebonen aan het sorteren zijn. Als er nieuwkomers zijn, dan help je ze.

Wat speel je? Scène 1 en 4 wordt niet door jou meegespeeld.

Scène 2

Vandaag komen weer nieuwe arbeidsters in de fabriek werken. Je moet ze helpen een beetje thuis te raken. Je legt uit hoe het werk moet gebeuren: de grote bonen apart leggen en de kleintjes eruit halen.

Als je de twee nieuwkomers voor het eerst ziet schrik je al, maar je zegt niets. Je stelt je voor als mevrouw Santos en je gaat uitleggen hoe ze moeten werken.

Je ziet wel dat de vrouwen die al langer werken de twee meisjes (Juanita en Gabriella) stiekum uitlachen. Maar je zegt er niets van.

Scène 3

Je neemt de twee nieuwkomers even apart. Je zegt dat ze het best aardig hebben gedaan voor een eerste dag. Maar je wilt wel even iets kwijt. Daarvoor moesten ze maar eens gaan zitten.

De twee meisjes moeten voortaan geen Indianenkleren meer dragen. Want dat dragen mensen niet in de stad. Je krijgt te horen van hen dat ze hun mooiste kleren aanhebben. Je wijst erop dat ze zich *nu eenmaal moeten aanpassen* nu ze in de stad zijn. Voor jou is het heel logisch dat als je komt werken in de stad je ook de kleren van 'de stad' draagt.

ROLBESCHRIJVING MOEDER ANTONIO



Jij bent de moeder van twee dochters: Gabriella en Juanita (16 en 17 jaar oud). Je bent 32 jaar oud. Altijd heb je hard meegewerkt op het land. Maar je weet dat er geen brood meer te verdienen is in de landbouw. Je hele leven heb je in een klein dorpje gewoond middenin het Amazonegebied in Brazilië. Je hebt besloten om je dochters toestemming te geven om naar de stad te vertrekken. Daar zouden ze werk kunnen krijgen in een koffiefabriek.

Wat speel je? Scène 2 en 3 wordt niet door jou meegespeeld.

Scène 1

Juanita en Gabriella gaan vandaag weg. Je geeft toestemming om weg te gaan. Je hebt het met je man erover gehad: in de stad is toch een betere toekomst voor jullie dochters. Om een goede indruk te maken laat je de twee dochters hun mooiste Indianenkleren meenemen. Ontroerd neem je afscheid van Juanita en Gabriella.



Scène 4

Vier jaar nadat je dochters zijn weggegaan komen ze weer terug. Zij stellen hun echtgenoten voor. Gabriella stelt Francisco voor terwijl Juanita Pedro voorstelt. Met tranen in de ogen omhels je hen. 's Avonds bij het eten word je wel boos, want je ziet dat de twee dochters hele vreemde kleren aan hebben: strakke jeans met hoge hakken! Hoe durven ze? Het hele dorp lacht hen uit! Jij verbiedt hen de kleren te dragen omdat ze voor gek lopen in het dorp. Maar je krijgt je zin niet...

reden daarvoor is dat de Indianen daar het eerst in aanraking komen met de *westerse manier van leven*. Denk maar aan Gabriella en Juanita: pas toen zij in de stad aankwamen gingen zij zich anders kleden. Maar ook op andere gebieden wordt er 'nageaapt'. Muziek bijvoorbeeld. Sommige westerse plaatjes worden overal in de wereld gedraaid. Of televisieprogramma's. Denk maar eens aan de Amerikaanse series als Dallas en Dynasty. Die hebben eigenlijk maar weinig te maken met het leven van de Zuid-Amerikanen. En toch zijn dat vaak de enige tv-programma's die ze daar kunnen



De westerse invloed gaat dus veel verder dan alleen industriële producten als b.v. Coca-Cola. Het 'na-apen' van de westerse manier van leven zien we ook in kleding. Terwijl de Indiaanse bevolking eigenlijk heel andere kleren dragen (droegen) is ze langzamerhand zich westers gaan kleden. Dat zien we met name in de steden. De

zien. Want ook op dit gebied hebben de westerse landen veel invloed. Kortom, we zeggen ook wel dat er in nog al wat ontwikkelingslanden sprake is van het overnemen van een andere *cultuur*. In dit geval de Europese en Noord-Amerikaanse cultuur die we samen ook de westerse cultuur noemen.

Uit: *Have a coke and a smile* - Doestof, p. 17-26.

Knelpunten

Zoals bij elk differentiatiemodel waarmee nog geëxperimenteerd wordt, rijzen er vanzelf nogal wat vragen en knelpunten. Een aantal van deze knelpunten zoals deze door ons zijn geconstateerd, laten we hier de revue passeren, met daarbij een kort commentaar. Dit commentaar kan enerzijds het

knelpunt wat verduidelijken, anderzijds kunnen hierbij al opmerkingen staan in de oplossende sfeer.

1 Er is geen aardrijkskunde-geschiedenis-methode volgens het didactische principe van leerstijldifferentiatie.

Dit noodzaakt scholen nog steeds zelf lesstof te produceren. Dit eigen materiaal legt een enorm beslag op de tijd en de energie van de leraren, die tevens bij de produktie van dit soort lesstof over de nodige creativiteit moeten beschikken.

2 Er zijn nog te weinig ervaringsgegevens om de waarde van deze aanpak voldoende te kunnen zien.

'Allemaal mooie theorie, maar werkt het echt?'

De motivatie van leerlingen wordt er ongetwijfeld door versterkt, maar daadwerkelijk onderzoek zou moeten aantonen of en in hoeverre leerresultaten toenemen door te werken volgens leerstijlen.

3 Het aantal categorieën van leerstijlen is nogal arbitrair: wij waren op een drietal uitgekomen. Vester noemt er op basis van zijn onderzoek ook drie. Is dat ook het ideale getal voor de klaspraktijk?

Bijvoorbeeld, voldoet het ook niet wanneer we twee leerstijlen hanteren: creatieve met visuele samen en daarnaast het leestraject? Of moeten we het leestraject als zodanig loslaten en laten opgaan in het eerste? Maar: laat je dan niet het differentiatieprincipe los?

Onderzoek zal ook dit moeten uitwijzen.

4 Toetsing; elke leerling volgt weliswaar een andere leerweg, maar komt op hetzelfde doel uit. Moet je uniform toetsen of is het ontwikkelen van toetsen per leerstijl voor de hand liggend?

De praktijk wijst uit dat uniform textueel toetsen voldoende houvast geeft om de leerresultaten van de diverse leerlingen te meten. Het meest ideaal zou het zijn om de leerweg tot en met de toets vol te houden. Tot dusverre hebben wij voor een uniforme toets gekozen om ervaringsgegevens in handen te krijgen m.b.t. het al of niet 'werken' van de leerstijlen.

5 Moet het doe-traject creatief worden aangeboden of mogen we van de leerling creativiteit verwachten? Hiermee bedoelen we of leerlingen die het doe-traject hebben gekozen al creatief moeten zijn, of dit gaandeweg moeten kunnen worden.

Gebleken is dat de leraar snel geneigd is om lesstof te ontwikkelen waarvoor de leerling creatief moet zijn. Vester biedt wat dat betreft wel uitkomst: hij spreekt over het haptische type, het type leerling dat leert door te 'betasten' er lijfelijk 'bij' te zijn. Maar ook hiervoor is veel creativiteit van de leraar nodig.

kleio

nummer 5/85
pagina's 30 en 31

	KIJKSTOF	DOESTOF	LEESSTOF
opdracht:	5 en 6	2	2
procedure:	Aan de hand van videofragmenten vragen beantwoorden	Lezen van verhaal. Aan de hand van richtvragen en aanwijzingen een reclameaffiche maken.	Lezen van verhaal. Aan de hand van richtvragen en aanwijzingen, dit verhaal afmaken.
begonnen d.d.			
werk af d.d.			
	onvold. vold. goed	onvold. vold. goed	onvold. vold. goed
waarom kopen arme mensen CC i.p.v. de inheemse drank?	0 0 0	0 0 0	0 0 0
welke rol speelt de reclame daarin?	0 0 0	0 0 0	0 0 0
Is CC voedzamer dan inheemse drank	0 0 0	0 0 0	0 0 0
zelfstandig werken:	0 0 0	0 0 0	0 0 0
samenwerken:	0 0 0	0 0 0	0 0 0

vonden worden voor observatie. En door als begeleider in de klas te zijn i.p.v. vóór de klas te staan, is individuele begeleiding en observatie waarschijnlijk ook meer effectief.

Kan een klas een korte periode zelfstandig doorwerken, dan kan er ruimte zijn om de observatiegegevens in een rapport neer te leggen.

10 Hoe werkt dit observatie/rapportage-formulier in de praktijk?

Het is de bedoeling dat de vakdocent en de mentor met behulp van deze gegevens de leerling beter kunnen begeleiden en adviseren bij de keuze van een leerweg. Na twee jaar observeren en rapporteren kan vanuit het vak aanwijzingen gegeven worden aan de leerling over de uiteindelijke doorstromingskansen in de bovenbouw. Op 'Hertog Jan' betekent dit dat de keuze voor Leao, Lmo of Mavo, ook vanuit het vak onderbouwd wordt.

Een leerling die te kennen heeft gegeven naar drie Mavo te willen doorstromen moet bewezen hebben diverse thema's langs een lees-traject goed doorlopen te hebben. Immers het analyseren van teksten is bij geschiedenis in de derde klas Mavo een vereiste.

Leraar en mentor kunnen tijdig inspringen als bijvoorbeeld mocht blijken dat een leerling zo'n leestraject met (te) veel moeite doorloopt. Dan kan met wat meer begelei-

ding het thema toch goed afgerond worden en kan een leerling in samenspraak met de leraar beslissen extra aandacht aan de gekozen leerweg te geven.

Stel dat diezelfde leerling die door wil stromen naar drie Mavo blijft kiezen voor het voor hem gemakkelijke kijk-traject, dan is het aan de leraar om hem toch voldoende ervaring te laten opdoen met teksten.

Daarmee wordt het gevaar van stereotypering deels opgelost.

11 Bereikt de 'kijk'-leerling dezelfde eindtermen als de 'lees- of doe'-leerling en moet er niet volgens leerweg getoetst worden?

De inhouden die de leerlingen via de verschillende leerwegen krijgen aangereikt zijn in principe dezelfde. Met de drie leerwegen dienen dezelfde doelstellingen bereikt te worden.

Anders gezegd: de leerling die de doestof heeft doorlopen weet hetzelfde als de leerling die kijk- of leesstof heeft doorlopen. Daarom krijgen de leerlingen dan ook een uniforme (textuele) toets.

Onze ervaring is tot nu toe, dat dit voor geen van de leerlingen een onoverkomelijk obstakel is. Wel is het dus van groot belang dat de ene leerweg niet moeilijker wordt dan de andere. Dit vergt m.n. van de 'schrijvers' een grote waakzaamheid.

TOETS I

Keuzestofthema DERDE WERELD: 'HAVE A COKE AND A SMILE' Week 8-12 okt.

	1	Leg uit:	
10	a	Waarom is Coca-Cola zo'n groot internationaal bedrijf geworden?	
10	b	Waarom zoveel arme mensen Coca-Cola drinken. Noem minstens twee redenen.	
10	2 a	Probeer uit te leggen wat het woord 'cultuur' betekent.	
10	b	Geef vier voorbeelden van westerse én vier voorbeelden van niet-westerse cultuur. Doe dit zoals in het voorbeeld hieronder:	
		WESTERS	NIET-WESTERS
		Coca-Cola drinken	Op Coca-bladeren kauwen
20	3	De meeste mensen zijn blij als ze in het rijke westen wonen. De invloed van de westerse cultuur kan voordelen hebben voor de ontwikkelingslanden. Kun je twee voorbeelden noemen én uitleggen waarom dit voordelen zijn?	
20	4	Kun je twee voorbeelden noemen van de invloed van de westerse cultuur in bijv. Zuid-Amerika én uitleggen waarom dit nadelen zijn?	
5	5	Je kent het verhaal over Gabriëlla en Juanita, de twee indiaanse meisjes.	
5	a	Leg uit hoe die meisjes zich hebben aangepast aan de westerse stedelijke cultuur.	
5	b	Waarom denk je, dat de twee meisjes zich toch hebben aangepast?	
10	c	Noem eens één reden, waarom mensen in ontwikkelingslanden zich aanpassen aan de westerse manier van leven.	
100		punten	

kleio

Theoretisch gesproken

Kleio-gesprek met het Hertog-Jan-team

Guus Peek, Kees Torremans, Kees Bogaerts

In dit Kleio-gesprek maakt u kennis met de mensen van de RK Scholengemeenschap Hertog Jan in Den Bosch en hun ideeën. Het eerste deel van het gesprek ging over de vraag wat het voor de school als organisatie betekent om onderwijsvernieuwing zoals hiervoor beschreven door te voeren. De gesprekspartners waren adjunct-directeur Wim Veld en twee van de auteurs van deze Kleio-Didactica Francis Elkerbout, leraar ak/gs en Wim Kattenberg van de NLO Interstudie te Nijmegen.

In het tweede deel van het interview kwam het accent te liggen op de uitgangspunten voor de vernieuwingen en de achterliggende ideeën. Ook kwam aan de orde op welke wijze dit alles in de klas kan worden gerealiseerd. In deze ronde kwamen ook drie andere auteurs aan het woord, nl. Enno Keurentjes en Marcel Daems, beide leraar ak/gs, en Joost Fleuren van het Studiecentrum voor Vredesvraagstukken.

Francis Elkerbout:

Het huidige systeem is maar een voorbijgaande fase. Volgend jaar kunnen we vakken- en themalijn soepel naast elkaar laten draaien. Er komt extra mentortijd, twee uren per week, vast in het rooster. Die gaan we aan de thema's besteden. Ik zeg extra mentortijd omdat de gewone studielessen e.d. doorgaan.

Wim Veld:

Toen op onze school tot een tweejarige brugperiode is besloten moesten we een passende urentabel ontwikkelen. Dat is gebeurd en die treedt volgend schooljaar in werking. Alle vakken duren dan in principe 45 minuten. Daardoor krijgen we ruimte voor nieuw beleid. Meer aandacht voor Frans in het tweede leerjaar bijvoorbeeld. En twee extra mentoruren om te besteden aan thema's, *mentoruren waarvoor iedereen bevoegd is*. Twee uren is wat weinig, maar de rechtspositie van collega's mag natuurlijk niet in gevaar komen. Helaas is het binnen de huidige wetgeving

'WACHTEN IS JE EIGEN GRAF GRAVEN. DE LEERLING WACHT NIET!'

KLEIO:

Het is ons, ook na het bezoeken van enkele lessen vanmorgen, duidelijk dat het onderwijs langs twee lijnen wordt gegeven, een thematische lijn waarin verschillende vakken gedurende een aantal uren 'in elkaar opgaan', en een cursorische of vakken-lijn waarin de traditionele vakken los van elkaar worden gegeven.

Om het voor onze lezers-geschiedenisleraren wat ingewikkeld te maken hebben jullie in die cursorische lijn aardrijkskunde en geschiedenis weer geïntegreerd.

Hoe laat je, met het oog op uren en bevoegdheden die twee lijnen nu naast elkaar lopen?

Organisatie

Wim Veld:

Het huidige systeem draait volledig op onderlinge afspraken tussen de vakken om bepaalde uren voor een bepaald thema af te staan. Welke uren dat zijn hangt van het thema af. Soms begint Nederlands, dan volgt 'Kennis der Natuur' en sluit A/G aan. Maar voor een ander thema kan dat best

weer anders liggen. Dan komen de thema-uren weer op andere momenten in de week. Een thema kan bijvoorbeeld drie weken lopen.

Het rooster, inclusief het lokalenrooster wordt daar helemaal aan aangepast. Deze organisatorische klus vormt eigenlijk een struikelblok.

niet mogelijk dit soort zaken nog grondiger aan te pakken. Maar het is toch ook goed dat het rustig, stapje voor stapje gaat. Ook leraren moeten er aan wennen. We moeten op basis van ervaringen tot bijstellingen kunnen komen.





Je moet elkaar heel praktisch overtuigen...

KLEIO:

De betreffende functionaris in de schoolleiding moet toch wel extra werk verzetten.

Wim Veld:

Het is daarom heel belangrijk dat die man of vrouw daar véél voor voelt. Ik vind het de taak van een schoolleider vernieuwing op die manier daadwerkelijk te ondersteunen.

KLEIO:

Het bijzondere van 'Hertog Jan' is dat het vanuit enkele vakken en leraren aan het groeien is.

Francis Elkerbout:

Hier moet alles millimeter voor millimeter bevochten worden. En je moet elkaar heel praktisch overtuigen. Als jij leraar economie bent en ik leraar geschiedenis en ik kan niet waarmaken dat een thema een bijdrage levert vanuit het vak economie in de vorming van de leerling, dan doe jij niet mee! Dan zeg jij: 'Doe dat maar tijdens de geschiedenislessen'.

KLEIO:

Blijft toch het probleem van de bevoegdheden. Op het bekende Ashram College kon een docent, functionerend in een pedagogisch team alle mogelijke vakken geven.

Wim Veld:

Het Ashram valt onder de Middenschoolwetgeving met alle ontheffingsmogelijkheden van dien. Wij moeten het volgens het boekje spelen. Dat is een probleem, maar met de nodige verantwoorde souplesse en door de uitstekende contacten met de Inspectie lukt het ons tot nu toe deze problemen op te lossen.

Wij werken ook met pedagogische teams.

Dat wil zeggen dat we er naar streven mentorschappen, co-mentorschappen en vakdoentschappen te concentreren op groepen van vier klassen. Een clubje leraren geeft in die vier klassen les en een ander clubje weer in een ander viertal klassen.

Voor de begeleiding heeft dat enorme voordelen. Kinderen voelen zich meer geborgen. Ze zien niet meteen zoveel nieuwe leraren voor zich. En het pedagogisch team werkt goed. Dat is duidelijk merkbaar op vergaderingen. Zo'n team gaat zich meer verantwoordelijk voelen voor 'hun' klassen. Experimenten worden makkelijker geaccepteerd. De leden van het team zien veel beter dat er positieve invloed van uitgaat op het groepsgebeuren in de klassen.

Waarom zoveel moeite doen?

KLEIO:

De afstand tussen wat jullie hier proberen aan vakkenintegratie en themaonderwijs en wat gebeurt in gewone scholen met hun vakkensegregatie is natuurlijk wel gigantisch groot.

Wim Veld:

Dat wordt vooral bepaald door het type leerling.

Wij hebben te maken met kinderen voor wie het bijzonder onwerkelijk is de wereld op te delen in twintig vakken. En ze hebben gelijk! Als je vakken samenvoegt wordt het leren veel rijker. Dan krijgen leerlingen veel sterker het gevoel dat het onderwijs iets met hun wereld te maken heeft. Dat werkt positief op de motivatie.

KLEIO:

Dat klinkt heel mooi. Zó mooi dat je de vraag kunt stellen of jullie niet bedwelmend worden door de schoonheid van de eenvoud van het model.

Is het voor leerlingen nu echt zo moeilijk om verschillende vakken op verschillende uren te hebben? Ik vond het als leerling geen probleem.

Wim Veld:

Jij behoorde tot de bevoorrechte leerlingen. Onze leerlingen hebben een achterstandssituatie. Die ervaren de dingen anders. Bovendien blijkt dat op deze manier leerlingen vaak gemotiveerder bezig zijn. Als dat niet zo zou zijn zouden we er allang mee gestopt zijn. Het kost allemaal erg veel tijd. We zijn praktische mensen. De leerlingen zijn enthousiaster, geconcentreerder, ze blijven beter bij de les en ze zijn trotser op wat ze gepresteerd hebben.

Francis Elkerbout:

Harde, verifieerbare feiten kan ik je niet geven. Zulke zaken benader je vooral intuïtief. Leraren zijn beter gemotiveerd. Over

Wij werken met pedagogische teams... Kinderen zien niet meteen zoveel nieuwe leraren voor zich.

KLEIO

nummer 5/85
pagina's 34 en 35



een groot verschil tussen dragen en drachtig zijn.

KLEIO:

Je moet dus gewoon maar beginnen?

Francis Elkerbout:

Dat is heel belangrijk. Van boven af dergelijke plannen in de school droppen werkt niet. Het begint bij de brugklasleraren die heel anders opgeleide basisschoolleerlingen voor zich krijgen.

Wim Veld:

Wachten is je eigen graf graven. De leerling wacht niet. Die is zoals die is. Daar moet je mee omgaan. Op een goede manier. Als dat niet gebeurt krijg je als leraar enorme spanningen die mensen vroeg het graf injagen. De leerling is anders en verandert elk jaar. Daarom zullen wij ook altijd moeten veranderen. Het basisonderwijs dwingt je ertoe. De naam van de school verandert ook en niet ten kwade. De invloed van de vernieuwingen op het leerlingenaantal is positief, hoewel minder groot dan ik hoopte. Ook ouders reageren enthousiast en ons bestuur loopt ons gelukkig niet voor de voeten.

Wim Kattenberg:

De afschuwelijk hoge absentiecijfers maken duidelijk dat als de leerling geen inbreng heeft in het onderwijsproces, dat ie het dan niet meer pikt en afhaakt. Ook 12-13 jarigen. Als je ze er niet bij betreft raak je vaak de beste en slimste leerlingen kwijt. Thematisch onderwijs biedt een mogelijkheid tot betrokkenheid van leerlingen bij hun onderwijs.

Na een pauze ging het gesprek verder, nu zonder Wim Veld maar met Marcel Daems, Enno Keurentjes, en Joost Fleuren. Het gespreksthema verschoof naar de on-

toetsresultaten zijn we niet ontevreden. Maar meer is het niet.

KLEIO:

Is het niet meer dan dat? De schoolleiding moet toch iets merken, minder leerlingen de klas uitgestuurd, minder schorsingen of verwijderingen van school, minder conflicten tussen leraren en leerlingen.

Wim Veld:

Ik kan niet bewijzen dat het door de vernieuwingen komt, maar de onderbouw kent minder van deze problemen dan de bovenbouw die 'gewoon' les krijgt. De afgelopen twee jaar is geen enkele leerling van school verwijderd. Het hele pedagogische klimaat is verbeterd.

En als we kijken naar de schokkende absentiecijfers in de grote steden: de leerplichtconsulent van Den Bosch hoor je altijd zeggen dat hij wat onze afdeling betreft nauwelijks werk heeft.

Geen bewijzen, welke sterke aanwijzingen.

Francis Elkerbout:

Een groeiende groep leraren doet mee met de vernieuwing en blijft gemotiveerd omdat de lessen lekker gaan. Er is ook een groep die vindt dat het allemaal te snel gaat. De verhouding onder- en bovenbouw speelt hier mee. Door vermindering van het aantal leerkrachten komen oudere bovenbouwleraren naar de onderbouw en stellen zich vaak behoudend en remmend op. Dat is een ernstige bedreiging van de continuïteit van de vernieuwing.

KLEIO:

Is dit een pleidooi voor de stelling dat dit soort veranderingen gedragen moeten worden door het hele lerarencorps?

Wim Veld:

Wat betekent 'het moet gedragen worden'? Formeel is alles goedgekeurd door de plenaire vergadering van de school. Maar er is

Doen veel leraren mee?

KLEIO:

Grote, energievretende veranderingen moeten ook iets opleveren in de persoonlijke sfeer, je wilt beloond worden. Is voor de leraar de arbeidsatisfactie gegroeid, is het ziekteverzuim verminderd?

Wim Veld:

We hebben een jong team, dat is dus moeilijk te vergelijken. In de onderbouw zijn wel minder spanningen dan in de bovenbouw. Arbeidsatisfactie groter? Ik weet het niet. Je raakt ook weer snel gewend en de werkdruk is groot. Maar dat brengt het realiseren van een ideaal als dit met zich mee.



Spanningsvelden

Economie/ Sociale verhoudingen	Economie/ Zingeving	Sociale verhoudingen/ Zingeving	Natuur/ Economie	Natuur/ Sociale verhoudingen	Natuur/ Zingeving
<i>Enerzijds:</i> Economie bepaald achten door maatschappelijke omstandigheden (met name machtsverdeling)	<i>Enerzijds:</i> Economische pre-tenties opvatten als waarde bepaalde grootheden	<i>Enerzijds:</i> Machtsverschillen legitimeren vanuit cultuurbepaalde patronen	<i>Enerzijds:</i> Vergaande transformatie van de natuur, waardoor economische doelen uiteindelijk onbereikbaar worden	<i>Enerzijds:</i> Vergaande beheersing van de natuur, die gepaard gaat met allesbeheersende sociale controle	<i>Enerzijds:</i> Denken over natuur zien vanuit cultuurbepaalde vrijblijvendheid
<i>Anderzijds:</i> Sociale verhoudingen als historische specimen zien van objectieve economische machten	<i>Anderzijds:</i> Smaak en andere economische parameters afhankelijk stellen van feitelijke economische mogelijkheden	<i>Anderzijds:</i> Cultuur zien als (ideologische) rechtvaardiging van sociale verhoudingen	<i>Anderzijds:</i> Vergaand 'natuurbehoud' waardoor instandhouding van bevolking in gevaar komt	<i>Anderzijds:</i> Ondergeschikt maken van samenleving aan vermeende natuurwetten (racisme)	<i>Anderzijds:</i> Cultuur zien als aanpassing aan de natuur

Een groeiende groep leraren doet mee en blijft gemotiveerd omdat de lessen lekker gaan.

derwijsvisie die aan de basis van de vernieuwingen in de tweejarige brugperiode van de 'Hertog Jan' staat.

Doel van het onderwijs

KLEIO:

Jullie hebben weleens geprobeerd het vernieuwingsproces op 'Hertog Jan' te analyseren aan de hand van een aantal ogenschijnlijk simpele vragen. Die zijn ontleend aan Tierolf en zijn lessenplan voor maatschappijleer.

De eerste vraag luidt: 'Waartoe wordt er geleerd?'

Beantwoord die vraag eens zo concreet mogelijk?

Wim Kattenberg:

Het uitgangspunt is de 'harde situatie'. Kinderen op weg naar de volwassenheid willen

we zoveel mogelijk helpen. De huidige leerstof is voor deze kinderen zo wereldvreemd. Het staat ver van ze af. Inhouden van de leerstof moeten dichter bij de leerlingen komen.

Naast het vormingsdoel speelt de inhoud ook een belangrijke rol. De leerlingen hebben ook kennis van de samenleving nodig, om te kunnen deelnemen aan die samenleving.

KLEIO:

Wat betekent het nu voor een Lbo-leerling, 'deelnemen aan de samenleving'. Wat stel je je daarbij voor?

Francis Elkerbout:

De uitstroom van onze school bestaat voor 80 procent uit Lbo-leerlingen (Leao en Lagere Detailhandelsschool) en voor 20 procent uit Mavo-leerlingen. Mavo-leerlingen stromen meestal door naar Mbo-scholen of



kleio



Havo's.

Kijkend naar die 80 procent blijkt dat velen aan het werk gaan wanneer ze van school komen. Zij moeten meer zijn dan 'mensen die een stuk arbeid in die samenleving leveren'. Hij of zij moet ook verantwoord kunnen stemmen, inzicht hebben in de maatschappelijke verschijnselen van dit moment. Een leerling moet op de hoogte zijn van de grote mondiale tegenstellingen. Ze moeten verantwoord kunnen meedenken en meebeslissen over deze problemen en verschijnselen.

Onze Lds-leerlingen hebben slechts twee jaar beschikbaar om daar kennis van te kunnen nemen. De keuze moet dus beperkt zijn.

'Wát moeten ze dan weten?' Dan pik ik als eerste het thema arbeid. Arbeid, in de meest brede zin van het woord.

KLEIO:

Julie hechten grote waarde aan sociale, creatieve en communicatieve vorming. Met name vanwege de eisen van de technische maatschappij van de toekomst. Ik denk dan altijd, is de huidige generatie dan zo oncommunicatief en oncreatief?

Hoe werken deze bevlogen doelen door in de lessen?

Wim Kattenberg:

De ouders van onze leerlingen hebben er al grote problemen mee zich te uiten. Deze kinderen hebben dat thuis dan ook niet geleerd. Standpunten verklaren en je leren uitdrukken is iets dat in het onderwijs te weinig naar voren komt. Dus meer accent in het Bossche-onderwijs op de sociale vaardigheden.

Het gaat daarbij zeker niet alleen om de vorm, maar óók om de inhoud. We houden ons niet bezig met agogisch gewriemel.

Francis Elkerbout:

Leerlingen moeten hun mening over zinvolle zaken kunnen geven. Aan het einde van het tweede jaar zijn het leerlingen geworden die hun woordje kunnen en durven doen. Deze drempel overwinnen is een belangrijke vormende waarde om de maatschappij in te kunnen gaan. Je merkt in contacten met de ouders, dat de ouders grote problemen hebben zich te uiten. Het zijn dan soms de leerlingen die meekomen om uit te leggen wat hun ouders er van vinden.

Je doorbreekt er geen maatschappelijke patronen mee, je kunt er geen maatschappelijke situatie mee veranderen. Je kunt wel proberen om zo goed mogelijk aan te sluiten op de maatschappelijke situatie van die kinderen met je lesinhouden en met de didactiek.

Dit is pas het begin. Het eerste stapje op weg naar het sociaal leren is gezet. Leerlingen moeten meer gestructureerd met elkaar geconfronteerd worden.

Wim Kattenberg:

Er zijn veel momenten in de lessen ingebouwd waarop leerlingen echt samen iets moeten doen.

KLEIO:

Zijn er voor Lbo of Ibo (individueel beroepsonderwijs) leerlingen andere uitgangspunten?

Francis Elkerbout:

Wij kennen geen Ibo-afdeling. Dit ligt ook niet in onze traditie verankerd. Ook A-niveau leerlingen komen bij ons op school nauwelijks voor.

Via differentiatie naar leerstijl (doe-kijk-leesstof) proberen we leerlingen in hun eigen leerstijl te laten leren. Er is duidelijk verschil tussen variatie van werkvormen en

differentiatie naar leerstijl. Ons differentiatiemodel geeft een systematische aanpak. Bij variatie van werkvormen alleen pikt een leerling hier en daar eens een graantje mee.

Omdat de groep 'Lom-leerlingen' in het Lbo steeds groter wordt zullen we binnen ons onderwijs middelen moeten aanreiken om deze groep vast te houden. Extra begeleiding van leerlingen die niet mee kunnen komen is noodzakelijk. Eigenlijk zou je als school het geld moeten hebben om remedial teachers als externe deskundigen in de school te halen om jou als mentor (leraar) bij te staan.

Bestaansdimensies

KLEIO:

Bij de beantwoording van Tierolfs vraag: 'Wat wordt er geleerd?', introduceren jullie het concept van de bestaansdimensies die bovendien met elkaar conflicteren. Wat moet een leraar met zo'n concept? Kunnen jullie in het leerplan aanwijzen welke rol die bestaansdimensies spelen?

Wim Kattenberg:

Het kind moet met het bestaan als totaliteit worden geconfronteerd. Het bestaan is te analyseren in vier aspecten t.w. natuur, economie, sociale verhoudingen en zingeving.

Het eerste jaar moeten de leerlingen deze dimensies leren herkennen. 'Hoe ga ik met mijn zakgeld om?' Hier speelt het economische een grote rol, bij 'Ik als wereldburger', de mondiale en politieke kant.

In het tweede leerjaar spelen de spanningsvelden tussen de dimensies een veel grotere rol. In elke samenleving strijden die vier dimensies om de voorrang. Denk aan het voorbeeld 'Samen leven en samen werken', de Sovjet-Unie en het Westen. Mensen willen daarbinnen keuzes maken maar lopen op tegen de randvoorwaarden in zo'n samenleving. In de SU willen kinderen in hun vrije tijd bepaalde dingen, maar het politieke systeem houdt dat tegen. In het Westen bestaat dan wel de vrije keuze, maar het is niet te betalen.

Leerlingen laten kennismaken met de spanningsvelden, dat is waar het om gaat.

Om dit geheel te vatten in een curriculum is een hele klus. Van den Bosch heeft dit in enkele projectjes gedaan. Wij doen dit al experimenterend en proberen er een hele leergang van te maken.

Francis Elkerbout:

In ons materiaal *Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika* moest voor ons meer worden aangedragen dan het bekende beeld van uitbuiting en dictatuur. Niet alleen verklaringen vanuit de sociaal-economische kant. Leerlingen moeten in eerste instantie uit meer dan één invalshoek (bestaansdimen-



Méér accent op sociale vaardigheden... Maar het gaat daarbij zeker niet alleen om de vorm, maar ook om de inhoud.

Wij proberen leerlingen in hun eigen leerstijl te laten leren.

sie) kennis maken met de problematiek. Een groep bekijkt het bijvoorbeeld vanuit de culturele kant (Coca Cola), een andere vanuit de fysisch-biologische kant (Help, mijn bos...) en weer een andere groep beziet het vanuit de sociaal-economische/politieke kant.

Aan het einde van de rit komt alles bij elkaar. In een presentatie leren leerlingen van elkaar vanuit welke invalshoek je arm en rijk in Zuid-Amerika allemaal kunt verklaren. Er is meer aan de hand dan alleen de relatie Europa en de Derde Wereld. Ook culturele en religieuze motieven spelen een rol bij het verklaren van het probleem arm/rijk.

KLEIO:

De keuze voor Latijns-Amerika, dat heeft toch niet direct met bestaansdimensies van de leerlingen te maken, of toch ook wel?

Francis Elkerbout:

Hoofdvraag was 'Hoe kan je bestaansdimensies gebruiken voor het invullen van een thema, maar óók binnen de totale schoolwerkplannen'. Het al of niet evenwichtig aanwezig zijn van die bestaansdimensies op beide niveaus geeft een kwaliteitsstempel aan je school; komt alles daar wel aan bod.

Wat ons eigen schoolwerkplan betreft, wij vinden eigenlijk dat de hele fysisch-biologische kant en de zingevingskant (denk aan de identiteit van de school) nog erg ondergewaardeerd zijn en de sociaal-economische kant juist overgewaardeerd is.

KLEIO:

Opvallend in jullie leerplan is dat erg volwassen problematiek aan deze heel jonge leerlingen wordt aangeboden, terwijl Havo-Vwo-leerlingen daar doorgaans pas veel later in hun schoolleven mee geconfronteerd worden.

Francis Elkerbout:

Dit is een moeilijk punt. Zijn onze leerlingen leerpsychologisch wel toe aan dergelijke zaken?

Er zit in onze opzet ook het element van een ontwikkeling van eenvoudig en speels naar complex. Pas in de tweede helft van het tweede jaar komt het aspect van het conflicteren van de bestaansdimensies goed aan bod.

Wim Kattenberg:

Het is een principiële zaak. Deze kinderen komen vaak uit een heel moeilijke situatie, gebroken gezinnen. We vinden dat, als je maar twee jaar tot je beschikking hebt, je ze echt iets mee moet geven, geen flauwe kul. Maak het onderwijs zo realistisch mogelijk.

Dat verhaal van 'je maakt grijze kinderen' verwerp ik. Die kinderen zijn al grijs zou ik bijna zeggen. Die maken dingen mee waarbij je de haren ten berge rijzen.

Vakkenintegratie

KLEIO:

Integratie Aardrijkskunde-Geschiedenis is voor jullie duidelijk een positieve zaak. Voor ons lezerspubliek van meest vakhistorici is dat echter niet zo evident. Wie kan duidelijk maken waarom deze vakken zo goed bij elkaar passen?

Wim Kattenberg:

Die vakken hoeven ook niet helemaal in elkaar op te gaan. Wij integreren op thema's. Daarbinnen zijn vakken wel herkenbaar. Er blijft altijd een duidelijke historische component.

KLEIO:

Hoe zwaar is die component?

Francis Elkerbout:

Die is zo zwaar dat bijvoorbeeld bij het geven van verklaringen van de oorzaken van het verschil arm-rijk in de basisstof de historische verklaring wordt gegeven.

kleio

KLEIO:
Hoeveel procent van de lestijd neemt geschiedenis?

Marcel Daems:
Het gaat minder om de omvang maar meer om de waarde die er aan gegeven wordt. Verklaringen worden in de historie gezocht en in geografische gegevens, maar het blijft gaan om de maatschappelijke problemen die aan de orde zijn.

Enno Keurentjes:
De keuze komt eigenlijk hier op neer: of een tot twee jaar beperkt aftreksel van de vakwetenschap geschiedenis op Lbo-niveau voor 12-13 jarigen of dit geïntegreerde curriculum. Vakwetenschap is niet zo bruikbaar voor onze leerlingen. Voor Mavo-leerlingen ligt het alweer iets anders in verband met een mogelijke aansluiting Havo en Vwo. Maar in onze lesstof liggen veel waardevolle historische componenten.

Joost Fleuren:
Met de integratie van vakken probeer je duidelijk te maken in hoeverre er een historische verklaring is voor een maatschappelijk probleem. De verklarende functie van geschiedenis wordt gebruikt voor een stukje bestaansverheldering. Niet geschiedenis geven om het vak geschiedenis, maar ten dienste van bestaansverheldering.

Enno Keurentjes:
Een voorbeeld. De bouw van een parkeergarage. Eerst hebben leerlingen kennis gemaakt met de geschiedenis van Den Bosch (het werken en wonen). Wij gaan er dan op uit om te kijken wat daar gebeurt. Wat is er besloten en hoe reageren een middenstander en een bewoner daarop. De leerling leert zijn standpunt te bepalen voor zijn eigen belang. Een Lbo-leerling heeft een ander belang dan een Havo-Vwo-leerling. Zij zullen maatschappelijk ook tegenover elkaar komen te staan. De leerling weet wat hij te verdedigen heeft en wat daarvan de consequenties zijn.

KLEIO:
Bij de beantwoording van de vraag 'Hoe wordt er geleerd?' stellen jullie bij de criteria voor de thema's de eis van 'maatschappelijke relevantie'. Wie maakt er eigenlijk uit wat maatschappelijk relevant is? Doen jullie dat? Of mag de overheid dat bepalen? Of het bedrijfsleven; de ouders misschien?

Francis Elkerbout:
In eerste instantie is dat het team dat daarvoor is ingehuurd. Maar in dat team is er sprake van een dwarsdoorsnede van de samenleving. Natuurlijk vindt er ook een landelijke toetsing plaats, alleen al kijkend naar het eind-

examen. Maar het is de vrijheid van de school om inhoud te geven aan het programma.

Rapportage/determinatie

Marcel Daems:
Ouders moeten worden geïnformeerd. Het oude systeem bestaat uit het geven van cijfers. Wij ontwikkelen een systeem om dat meer met woorden te gaan doen en het in te delen in categorieën (vaardigheden). Het grote knelpunt is 'Hoe kom je aan je gegevens?'. Bij het werken met verschillende leerstijlen in de klas moet je leerlingen observeren. Anders kan een leerling nooit komen tot de beslissing 'Wat is mijn leerstijl'? Je zal een methode van gericht observeren moeten ontwikkelen. Je moet kijken naar: kan hij dat zelfstandig, doet hij het op tempo, is het produkt goed? Probleem is nu: hoe kijk je en hoe leg je dat vast?

KLEIO:
En hoe gaat dat nu in praktijk?

Francis Elkerbout:
We geven nu cijfers en we hebben besloten om observatie-experimenten in elk vak te gaan doen. Dit formulier gaat nu worden gebruikt. Cijfers zullen er altijd blijven. Het heeft waarde voor de leerlingen, maar ook voor de ouders. Onze ouders kunnen niet overweg met alleen een geschreven rapportage.

KLEIO:
Heb je nu bijvoorbeeld bij een Mavo-derterminatie na twee jaar al criteria vastgelegd voor zo'n keuze?

Francis Elkerbout:
Leerlingen kiezen in vrijheid met hun ouders, met adviezen van leerkrachten. Dit met behulp van een zeer uitgebreid keuzebegeleidingsprogramma. En vanuit de vakken moet je bijdragen leveren. Bij een Mavo-keuze moet een leerling dan bepaalde teksten kunnen analyseren. Leerlingen die blijvend goed scoren in de leessfeer zullen we adviseren naar de Mavo te gaan, omdat je daar teksten moet kunnen analyseren.

KLEIO:
Klopt onze indruk als we zeggen: 'Bij "Hertog Jan" maken ze leuk materiaal met het accent op differentiatie naar drie leerstijlen. Ze zijn nog niet zo ver dat determinatie en schoolkeuze-adviezen totaal opgeloste problemen zijn. Maar er zit al zoveel meerwaarde in dit programma dat het wel beter móet gaan.'?



Francis Elkerbout:
Als je leerlingen twee jaar lang bij elkaar houdt dan moet je inspelen op verschillen. Onze vakgroep heeft gezegd: 'Je moet inspelen op verschillen in manieren van leren'. Bekijken van inhouden is daarbij belangrijk. Een Mavo-leerkracht had ze vroeger drie jaar lang om voor te bereiden op het examen. Nu is dat nog maar twee (zeg maar anderhalf) jaar. Daar moet je met de inhoud rekening mee houden, maar ook met je didactiek.

Een laatste verzuchting na afloop van het interview willen we U niet onthouden.

Wim Kattenberg:
Ik zou het jammer vinden als we als geitenwollen-sokken-jongens overkomen. Dit alles is uit de praktijk en de nood geboren. Kinderen komen hier graag, absentisme is laag; dat soort dingen zijn belangrijk. We willen echt iets betekenen voor een grote groep leerlingen op deze school.



Literatuurlijst

In deze literatuur kunt U verdere informatie verkrijgen over de in deze publikaties gehanteerde theoretische opvattingen.

Opvattingen over maatschappij en onderwijs

M.A.J.M. Matthijssen, *De elite en de mythe*. Van Loghem Slaterus, Deventer 1982.

Matthijssen constateert in dit boek dat de westerse samenlevingen zich bevinden in een cultuurcrisis. Oorzaak daarvan is dat de maatschappij niet meer beantwoordt aan de behoeften van de mensen, die erin leven. Een van de belangrijkste gevolgen daarvan is de vraag in alle lagen van de bevolking naar bredere maatschappelijke vorming om te kunnen participeren op allerlei terreinen. De mensen zijn daartoe onvoldoende toegerust. Naar de mening van Matthijssen moet het onderwijs daarom veel meer aandacht besteden aan de sociale en communicatieve vorming.

F.J. v.d. Linden en P.J.B. Roeders, *Schoolgaande jongeren, hun leefwereld en zelfbeleving*. Hoogveld Instituut, Nijmegen 1983.

Een serie onderzoeken bij 3e klas leerlingen in het VO naar hun gezins- en schoolsituatie, jeugdcultuur en vrije tijdsbesteding, waardenorientaties en toekomstbeeld, welbevinden en zelfconcept.

R. van der Vaart, *Scholingsconcepten. Hoe opvattingen over onderwijs doorwerken*. SLO, Enschede (mei) 1982.

Dit boek geeft informatie over scholingsconcepten. Vooral wordt bekeken hoe scholingsconcepten of onderwijsopvattingen kunnen doorwerken bij het ontwikkelen van lessenspakketten en/of (deel)schoolwerkplannen.

De belangrijkste 4 scholingsconcepten worden met hun kenmerken uiteengezet met een schema erbij. De vier scholingsconcepten worden steeds behandeld aan de hand van bestaande projecten voor de aardrijkskunde. Ondanks het feit dat alleen de geografie het voorwerp van onderzoek is, zijn de scholingsconcepten wel degelijk bruikbaar voor de andere toeleverende vakken voor het mens- en maatschappijonderwijs.

Inhoudelijke aspecten van het M en M onderwijs

W.P. Blockmans, *Veranderende samenlevingen. De Europese expansie in historisch perspectief*. De Sikkel, Antwerpen 1978.

In dit boekje gaat Blockmans op indringende wijze in op de vraag wat de bijdrage van geschiedenis kan zijn in het geheel van de mens- en maatschappijwetenschappen. Wat zijn de functies van historische kennis?

Blockmans stelt dat geschiedenis wegens haar omvattend studieterrein (de wereld en alle tijden) een heel eigen bijdrage kan leveren. Meer dan de actualiteit, biedt geschiedenis de mogelijkheid om diverse maatschappelijke situaties dynamisch of in dwarsdoorsnede te onderzoeken door vergelijking van verschillende maatschappijtypen. Daarbij is essentieel voor de maatschappijgeschiedenis, waar Blockmans een exponent van is, dat de vergelijking gebeurt vanuit het besef dat de verschillende maatschappijtypen gespreid zijn in tijd en ruimte zonder dat er een noodzakelijk gelijklopend of gelijksoortig ontwikkelingspatroon bestaat.

Het probleem van de discontinuïteit van culturen, waardoor vooruitgang die op bepaalde gebieden wordt gerealiseerd niet algemeen wordt, maar integendeel de verschillen tussen de ontwikkelingsniveaus groter maakt, is fundamenteel voor de hedendaagse wereld, doch vormt ook een historisch gegeven, even oud als gedifferentieerde ontwikkeling zelf.

H.M.J. van den Bosch, *Geografie en mondiale vorming. Een visie op de bijdrage van de geografie aan de cultuurkritische oriëntatie in het onderwijs op mens, samenleving en natuur*. Uitg. Kath. Univ. Nijmegen (april) 1982.

H.M.J. van den Bosch, *Van aardrijkskunde didactiek naar geografie voor educatie. Deel 1: De vormende waarde van het vak aardrijkskunde*, in: *Pedagogisch Tijdschrift* 9 (1984) nr. 1 p. 27-40.

Deze artikelen bieden een verdere uitwerking van het denken vanuit bestaansdimensies en de spanningsvelden daartussen.

Thom Weterings e.a., *Sociale vakken in de praktijk*. Informatiereeks voor Integreerend Scholen, no. 12, Amsterdam 1984.

In dit boekje wordt een korte, eenvoudige mens- en maatschappijonderwijs. De volgende items komen aan de orde: mate van integratie, thematisch werken, differentiatie, doelstellingen van het sociale vakkenonderwijs.

De doelgroep is vooral docenten uit het voortgezet onderwijs.

Tevens is er een vijftal schoolbeschrijvingen opgenomen waarin sociale vakken kort belicht worden met voorbeelden en adressen, waar informatie te verkrijgen is.

Mens en Maatschappij, Achtertuin en Vergezicht, Middenschool in beeld. SLO Enschede, juni 1983.

Deze modelpublicatie geeft allereerst een theoretisch kader over planning en organisatie van thematisch vakkengeïntegreerd Mens- en maatschappijonderwijs. Aan de orde komen o.a. scholingsconcepten, doelstelling, de rol van vakken, sociaal leren, differentiatie enz. Daarbij is een uitgewerkt voorbeeld opgenomen van een lessenserie over het 'Vijandsbeeld in de Oost-West-verhouding'.

In deze modelpublicatie wordt nadrukkelijk gepleit voor een structuurdenken bij het opzetten van een lessenplan.

W.A. Kattenberg e.a., *Het nut van richtlijnen, stappen en referentiekaders. Hoe een deelleerplan vakkengeïntegreerd onderwijs ontstond*. In: *Vakkenintegratie in Voortgezet Onderwijs. Themanummer Onderwijs en Opvoeding*, jrg. 35, no. 9 (april) 1984.

In dit artikel worden de stappen aangegeven die gedaan moeten worden om tot een verantwoorde planning te kunnen komen van thematisch(cursorisch) vakkengeïntegreerd onderwijs.

Hierbij wordt ook ingegaan op het inhoudelijk belang van een structureringsprincipe. Bij dit leerplan is dat het bestaan. Zo komt men tot het werken vanuit bestaansdimensies. Kennis over de dimensies wordt geleverd door de verschillende wetenschappen, die de mens- en maatschappelijke werkelijkheid bestuderen. Zo garandeert een inhoudelijke ordening door middel van bestaansdimensies de inbreng van de vakken binnen thematisch onderwijs.

G.v.d. Berg, F. Elkerbout en T. Weterings, *Deelschoolwerkplannen: Sociale Vakken in Ontwikkeling*. In: *Projecten Bulletin Integratieproject Scholengemeenschappen*, mrt. 1985, jrg. 3 nr. 12.

In dit artikel wordt een beeld geschetst van de wijze waarop op een tweetal ISGscholen

n.l. S.G. Hertog Jan (den Bosch en S.G. De Meergronden (Almere), een deelschool-werkplan mens- en maatschappijonderwijs is ontwikkeld.

Omgaan met verschillen

Tj. van der Veen, *Differentiatie van bron tot hoe*. Uitg. Van Gorcum, Assen 1984.

Veel soorten differentiatie worden hier op een rijtje gezet (allerlei modellen, maar ook uitwerkingen per onderdeel; bijvoorbeeld: wat betekent differentiatie in huiswerk, hoe ga je daarmee om, praktische voorbeelden).

Voorbeelden zijn opgenomen van uitwerkingen o.a. op het gebied van geschiedenis. Een lezenswaardig en overzichtelijk boekje.

D.A. Kolb, *Organized psychology*, New Jersey 1974.

In dit boek zet Kolb uiteen dat leren gezien moet worden als een cyclisch proces waarin vier stappen te onderscheiden zijn. Voor het goed doorlopen van het leerproces is het niet belangrijk bij welk stadium een leerling begint. Wel is het van belang dat 'instapmoment' te kiezen, dat het beste aansluit bij diens individuele leerstijl. Na deze keuze dienen de andere stadia achtereenvolgens doorlopen te worden.

De leerproces verloopt volgens Kolb van: openstaan voor concrete ervaringen (1), naar analyseren van die ervaringen d.m.v. observatie en reflectie (2), naar zich eigen maken van begrippen, regels en principes (3), naar slotte naar actief uitproberen van die begrippen, regels en principes in een oefensituatie (4).

H. Dekker, *Didactische werkvormen*. Educaboek, Culemborg 1980.

Dit zeer uitgebreide boekwerk geeft een uitgebreide opsomming van alle mogelijke werkvormen. Zeer handig is de handleiding per werkvorm voor de docent (waar moet je op letten, hoe kan de opstelling van de leerlingen zijn, welke materialen heb je nodig). Het boek geeft ook een gradatie aan van de moeilijkheidsgraad van elke werkvorm.

Tevens voorzien van een zeer uitgebreide literatuurlijst.

R. Boerhout en L. Miedema, *Groepswerk*. Wolters Noordhof, Groningen 1981.

Dit cahier is verschenen in de reeks Wiskunde didactische en pedagogische onderwerpen. Het boekje is geschreven direct vanuit de praktijk van diverse onderwijssituaties. Aan de orde komen o.a. groepswerk, samenstelling van groepen, werkvormen en vaardigheden, allerlei spelen.

SOVA-groep, *Samen werken, samen leren*. Nelissen, Bloemendaal 1978.

Samenwerken in allerlei groepen. Hoe doe je dat, waar moet je op letten, welke werkwijzen, welke sociale vaardigheden.

In dit boek staan veel oefeningen beschreven met allerlei praktische tips. De nadruk ligt op het aanleren en oefenen van allerlei sociale vaardigheden (o.a. observeren, luisteren, communiceren, evalueren, leiderschap, besluiten nemen, etc.).

Louis E. Rath c.s. *Naar eigen waarden*, deel 1. Lemniscaat, Rotterdam 1978.

Sydney B. Simon c.s., *Naar eigen waarden*, deel 2. Lemniscaat, Rotterdam 1978.

Vooral wordt hier de nadruk gelegd op de emotionele en sociale ontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Beide boekjes zijn met hun vele praktische voorbeelden en spelen direct bruikbaar: bij waardevormend onderwijs en sociaal leren.

T. Gordon, *Beter omgaan met kinderen*. Elsevier, Amsterdam 1979.

Samenwerken op school en thuis. Allerlei aspecten van omgang met kinderen komen aan de orde (verhouding docent-leerling, leerlingen met problemen, conflictsituaties, botsende waarden op school, huiswerkproblemen). Goede situatiebeschrijvingen en veel handzame tips voor de docent in diverse situaties.

Frans M. Gerards e.a., *Effektief onderwijzen*. Nelissen, Bloemendaal 1980.

Een praktijkboekje voor het omgaan met leerlingen. Aan de hand van voorbeelden en interviews worden korte case-studies van leerlingen- en docentengedrag beschreven, vaak gevolgd door een vragenlijstje. Deze vragenlijstjes zijn vooral bedoeld om jezelf te kunnen plaatsen in allerlei situaties met leerlingen.

Herkomst van de illustraties

Covers 'Arm zijn in het rijke Zuid-Amerika':

Basispakket: foto uit de Volkskrant, juli 1984.

La Familia: tekening van Hans van der Zeeuw.

Help... mijn bos gaat eraan: tekening van Marc Zevenbergen.

Have a coke and a smile: foto uit Samsam, KIT, Amsterdam febr. 1982.

Have a coke and a smile — kijkstof p. 2-9:

Coca-Cola reclameplaat uit een oude Avenue

Foto: Herman van de Calseijde

Basispakket p. 37-38:

Schema uit het lespakket: 'En de boer hij ploegde voort...', door F. Elkerbout en B. Lubberding. Tekening uit: J. en L. Romé, *Life of the Inca's*, Genève 1978.

Basispakket p. 56-62:

Volgestouwd slavenschip uit: A. van Dantzig, *Het Nederlandse aandeel in de slavenhandel*, Fibula, Bussum 1968.

Schema op p. 16 uit: 'En de boer hij ploegde voort...'

Basispakket p. 21-24:

Tekeningen: Carla Boerlijst
Foto: uit een fotomap van WISA, Indio's Latijns Amerika.

La Familia — doestof p. 8-9:

Tekeningen: Hans van der Zeeuw
Foto's: H. Donkers (red.), *De onderontwikkeling van de Derde Wereld*. Latijns Amerika als voorbeeld. Nijmegen 1980.

Have a coke and a smile — leesstof p. 10-15:

Foto Maria uit F. Elkerbout e.a., *Onderwijsleerpakket Chili*.

Foto kar — Kon. Instituut voor de Tropen te Amsterdam.

Voedselschijf uit het INVRO-project, Groningen.

Have a coke and a smile — kijkstof p. 24-30/doestof p. 17-26:

Tekeningen: Marc Zevenbergen.

Have a coke and a smile — leesstof p. 18-25:

Foto's uit een oude Unescokoe-rer.

Schema spanningsvelden op p. 36:

Uit: H. van den Bosch, *Als leerkracht greep krijgen op het wereldvoedsel*. In: *Wereldspiegel* nr. 0, p. 13.

De foto's bij de inleiding en het interview zijn genomen door Kleio-redactieleden. De overige illustraties waren niet meer te achterhalen.

KLEIO KRANT

Bestuur



Geschiedenis en informatica

Het bestuur van de VGN is van plan een werkgroep 'Geschiedenis en informatica' op te richten.

Deze werkgroep zal gaan onderzoeken hoe informatica en computers een rol kunnen spelen in het geschiedenisonderwijs. Tevens kunnen er in samenwerking met andere instanties cursussen worden opgezet rond informatica en geschiedenis.

Voor deze werkgroep zoekt het bestuur van de VGN enkele leden met enige kennis van, vaardigheden in en dus ervaring met het omgaan met computers in het (geschiedenis)onderwijs. Belangstellenden kunnen zich schriftelijk wenden tot het dagelijks bestuur van de VGN, de heer W. Bouwman, secretaris, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond.

Een 'oude' vereniging in een nieuw jasje

Een vakvereniging voor geschiedenisleraren mag zich dan bezighouden met het lesgeven over het *verleden*, de actualiteit zal ze nooit uit het oog willen verliezen. Vandaar dat het bestuur gezocht heeft naar een nieuw logo dat beide elementen in zich verenigt.

Art designer Jeroen Vellekoop uit 's-Hertogenbosch kreeg reeds enige tijd terug de opdracht om voor de onderwijswerkplaats in Den Bosch een vignet te ontwerpen dat enerzijds het eigene van het geschiedenisvak zou moeten weerspiegelen en anderzijds het eigentijdse 20e-eeuwse karakter ten toonspreidt. Hij nam daarvoor de oude Venetiaanse letter in combinatie met moderne strakke letters. Het bestuur koos tenslotte dit vignet uit als eigen teken. Samen met het nieuwe jasje van Kleio mag het een bijdrage zijn aan het

mooier maken van ons verenigingsblad alsmede het duidelijker profileren van de VGN als *eigentijdse* vakvereniging voor geschiedenisleraren.

Francis Elkerbout

Pedak/Basisonderwijs



Het bestuur vergaderde op 25 april 1985 in Utrecht. Hoofdmoot van de agenda vormde het werk van de SLO-projectgroep sociale wereldoriëntatie in het basisonderwijs. Deze projectgroep is op basis van het tweede visiestuk *Zo mogelijk in samenhang. Doel, structuur en inhoud van sociale wereldoriëntatie* (Enschede, SLO, 1984) bezig om 'de buitenwereld' te raadplegen.

Allereerst zijn verschillende onderwijsgevendende en maatschappelijke organisaties (politieke partijen bijvoorbeeld) met een uitgebreide vragenlijst over het visiestuk benaderd. Ook de leden van het PEDAK-Basisonderwijsbestuur hebben zo'n vragenlijst ingevuld. De volgende fase van het legitimeringsproces zal zijn één of meerdere studiedagen, waarin de hoofdpunten uit de vragenlijsten centraal zullen staan.

Andere agendapunten vormden de regionalisering van de PEDAK-Nieuwsbrief. Besloten werd om in het najaar van 1985 nummer twee uit te geven.

Agenda:

op 3 juni buigt het bestuur zich over de voorlopige SLO-plannen voor het Mens- en Maatschappij-Onderwijs voor het voortgezet basisonderwijs, waarbij speciaal gelet zal worden op mogelijke ideeën van een doorgaande lijn basisonderwijs-voortgezet basisonderwijs.

op 7 juni komt in Groningen de PEDAK-regio Noord bijeen voor een bijeenkomst, die vooral gewijd zal zijn aan geschiedenis voor het jonge kind.

Cees van der Kooij

Nascholing intercultureel onderwijs

De lerarenopleiding VL-VU in Diemen-Zuid biedt de volgende cursussen in het schooljaar 1985-86 aan:

1 *Onderwijs aan jeugdige anders-taligen*; een teamgerichte cursus, t.b.v. het opheffen van onmacht van de docent t.a.v. de taal, de leerstijl, de begripsvorming en het waarnemingsvermogen van anders-talige leerlingen in het VO.

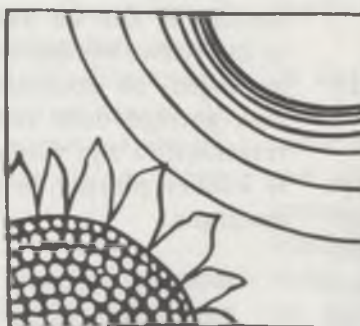
2 *Het Interculturele Project*; bestemd voor docenten in o.a. taal- en zaakvakken, gericht op interculturele vakkenintegratie en uitmondend in een project in de eigen school.

Voor informatie:

tel. 020-5601243 (drs. J. Wammes)

tel. 020-5601239 (drs. S. van der Ree)

Milieu-educatie



De stichting Milieu-Educatie is in 1975 opgericht met als doel het inzicht in de achtergronden van milieuproblemen te vergroten. In dit verband maakt ze lesmateriaal en ondersteunt ze kader binnen en buiten het onderwijs. De groep die materiaal gebruikt van de Stichting Milieu-Educatie is sterk groeiende. Daarom is begin mei het eerste nummer van het SME-blad, getiteld 'Milieu-Educatie', uitgebracht.

In de eerste plaats is het blad bedoeld als communicatiemiddel met gebruikers van materialen van de Stichting. Dit gebeurt door in te gaan op vragen uit het veld en

daarnaast, inhakend op de actualiteit, rond verschillende thema's educatieve mogelijkheden aan te geven. Bovendien worden copieerbare voorbeeldpagina's ingevoegd. Materialen van SME worden ook uitgebreid behandeld.

In de tweede plaats wil de Stichting Milieu-Educatie via dit blad haar eigen visie op de milieuproblematiek en de milieu-educatie naar buiten brengen. Theoretische aspecten van de milieu-educatie worden belicht, waardoor het werk meer diepgang kan krijgen. Tot slot denkt SME middels het blad 'Milieu-Educatie' een aantal reacties te krijgen die een verbetering van materiaal en werkwijzen mogelijk maken.

Het blad zal zes keer per jaar verschijnen en 16-24 pagina's dik zijn. De eerste jaargang (1985) is gratis. Een abonnement kan schriftelijk, telefonisch of via de bon in het blad worden aangevraagd bij de Stichting Milieu-Educatie, Oude Gracht 42, 3511 AR Utrecht, tel. 030-333357. Na de eerste jaargang zullen kosten aan een abonnement verbonden zijn.

Lesproject Oorlogsmonumenten

Dat Nederland op 5 mei veertig jaar bevrijding heeft gevierd, krijgt al geruime tijd allerwege volop aandacht.

Ook de kunstzinnige vorming wil aandacht aan het thema besteden via een door het LOKV ontwikkeld lesproject over oorlogsmonumenten. Het omvat een diaserie van 20 stuks en een docentenhandleiding.

Op tal van plaatsen in Nederland, in elke stad of dorp zijn oorlogs- en herdenkingsmonumenten te vinden. Veertig jaar bevrijding is aanleiding om ze onder de aandacht van het onderwijs te brengen: de actie 'Adopteer een monument'. Voor het lesproject van het LOKV zijn twintig Nederlandse monumenten gekozen, bekende en minder bekende, in zes categorieën ondergebracht. Zij zijn gekozen op vormgeving. Duidelijk wordt dat de opvattingen over de vorm in de loop der tijd veranderen, hoewel niet een scherpe

scheiding in tijd is te maken. Het gaat om plaatsgebonden monumenten, opgericht op plekken die door de gebeurtenissen aldaar een bijzondere betekenis hebben gekregen, concrete oorlogsresten zoals tanks, figuraties, symbolische en nieuwsymbolische monumenten. De herdenkingstekens die uitsluitend uit teksten bestaan vormen de afsluiting van dit les-project.

'Oorlogsmonumenten 1940-1945' is geschikt voor leerlingen van de basisschool en kan ook in het voortgezet onderwijs worden gebruikt. De docentenhandleiding is zo opgezet, dat de leerkracht zelf kan kiezen hoe uitgebreid hij of zij op de stof wil ingaan. De teksten in de handleiding zijn zeker niet kinderachtig. De moeilijkheidsgraad is af en toe voor sommige basisscholen misschien te hoog; in dat geval zullen leerlingen meer hebben aan de dia's met een korte toelichting door de leerkracht. De docentenhandleiding en de diaserie zijn zo samengesteld dat één lesuur voldoende is. Willen docenten er meer tijd aan besteden, dan kunnen zij via de opgenomen literatuurlijst informatie over oorlogsmonumenten vinden.

'Oorlogsmonumenten 1940-1945' is bij het LOKV verkrijgbaar. De docentenhandleiding en diaserie kosten samen f 35,-. Daar komen de verzendkosten bij. Voor inlichtingen of bestellingen: LOKV, Ganzenmarkt 6, 3512GD Utrecht, tel. (030) 33 23 28.

Ongehoord en ongezien geregistreerd

Een groothandel in videobanden heeft 'Holocaust' op de markt gebracht, het tv-programma, geregisseerd door Marvin Chomsky met in één van de rollen de (nu) beroemde actrice Meryl Streep, dat destijds enerzijds fel bekritiseerd is, maar dat anderzijds veel 'los' gemaakt heeft. Het programma duurt ongeveer acht uur en is verdeeld over drie banden. Het is Nederlands ondertiteld. Dezelfde groothandel heeft ook een gedramatiseerde produktie over het leven van paus Johannes Paulus II ('From a far country') uitgebracht. Lengte twee uur, eveneens met Nederlandse ondertiteling. De banden zijn te huur in de betere videotheken.

C.G. v.d. K.

CSE-CSE



Moet het zo?

Een collega merkte als reactie op de slechte resultaten van het Havo-examen geschiedenis op: 'Zo, dus geschiedenis wordt nu ook een echt vak!' Mijn repliek 'Dat is het altijd al geweest' kon toch niet het onaangename gevoel wegnemen, dat de examencommissie inderdaad heeft geprobeerd mee te gaan tellen door moeilijk examen te maken. Welnu, zó moet dat niet! Zelden heb ik zoveel voorbeelden bij elkaar gezien van slecht en slordig vragen en van misvatting over de wijze van denken door leerlingen.

Het begint al bij vraag 1. Een leerling, die het rijtje afaat en bij Roosevelt (e) een IV (New Deal) heeft genoteerd, loopt aan het eind vast, want hij heeft geen geschikte tekst over. De commissie heeft kennelijk ook nooit gehoord van kettingvragen, want wie bij vraag 1 een tekst aan een verkeerd begrip koppelt plaatst hem bij vraag 2 natuurlijk ook in een verkeerde tijd. Maar goed, deze twee vragen zullen op die scholen, waar behoorlijk aandacht voor chronologie bestaat, wel goed gemaakt zijn. We gaan weer jaartallen leren. De kritiek, dat er kettingvragen zijn, kan worden uitgestrekt over andere vragen (3, 12, 13, 14, 17-18). Erger is het als gepoogd wordt 'dieper te graven'. Is een leerling, die bij vraag 4b (Welk vraagstuk van diepere aard speelde mee in het conflict Truman-MacArthur?) antwoordt 'Of de VS een Derde Wereldoorlog mochten riskeren', nou echt bezijden de waarheid? Of wie bij vraag 10b (Kennisiname van de Watergate-affaire) zegt 'Via radio en televisie'? Zoiets moet toch te voorzien zijn. Bij 11b heb ik me zelfs afgevraagd, of de commissie - mede gezien het antwoord - niet iets wat krom was alsnog recht wilde maken.

Min of meer geforceerd worden er staatsinrichtingsvragen ingelast. Dat het daarbij mis kan gaan, om-

dat de leerling de stap zo snel niet ziet, blijkt al bij 4b. Bij vraag 14 vraag ik me af, of de commissie zelf het verschil weet tussen parlementair en extra-parlementair. In het algemeen kan men zich afvragen, hoe groot de kennis van een Havo-leerling betreffende de begrippen moet zijn. Er wordt op een begrip als impeachment zoveel nadruk gelegd, dat men nauwelijks nog kan verwachten, dat dat zo diepgaand behandeld is. Of moeten we twee volle jaren aan de examenonderwerpen besteden?

De vragen over Nederland zijn beter dan die over de VS. Behalve dan natuurlijk de laatste. Dit is echt niet te geloven. Een opstel van tussen de 100 en 200 woorden (Ik heb me suf geteld). Acht begrippen, die 'begrepen' moeten zijn. Je kunt natuurlijk ook een definitie vragen, maar dit staat leuker. In de antwoordkern vind ik tot mijn verbijstering: 'Voor een goed lopend opstel van de juiste lengte kunnen maximaal 4 punten extra worden toegekend.' Bravo geschiedenis hoort dus toch nog tot de letteren!

Mijn voorstel voor volgend jaar: Vraag 1: Maak een opstel over de Sovjet-Unie in de jaren 1917-1953, waarin je tenminste 40 begrippen gebruikt. Lengte 800-1000 woorden. Vraag 2: Doe hetzelfde over Nederland in de jaren 1917-1940. Goedkoop, óók wat drukkosten betreft!

E. Smit

HAVO I

1 Hieronder staan acht namen, termen, begrippen:

- a Black Power
- b Cash-and-carry
- c Conferentie van Jalta
- d Domino-theorie
- e F.D. Roosevelt
- f Impeachment
- g Koreaanse oorlog
- h New Deal

Schrijf de letters a tot en met h onder elkaar in dezelfde volgorde als hierboven. Zet achter elke letter het Romeinse cijfer van het tekstfragment dat hierbij het beste past.

	A	B	C	D	E
1933	1940	1950	1960	1970	1974

2 De periode 1933-1974 is verdeeld in de tijdvakken A tot en met E.

Zet de Romeinse cijfers van elk der negen teksten onder elkaar en noteer vervolgens bij elk der Romeinse cijfers de letter van het tijdvak waarop de tekst betrekking heeft.

10 b Hier worden 2 voorbeelden gevraagd!

11b De Watergate-affaire toonde aan in welke moeilijke positie de Amerikaanse minister van Justitie kan komen te verkeren. Leg uit hoe een Amerikaanse minister van Justitie in een dergelijke situatie staatsrechtelijk gezien, kan optreden tegen zijn president.

14 Het Kabinet van 1948 kan zowel parlementair als extra-parlementair genoemd worden.

- a In welk opzicht is het een parlementair kabinet?
- b In welke opzicht is het een extra-parlementair kabinet?

21 Schrijf een kort opstel over de Provo-beweging waarin de 8 genoemde begrippen een duidelijke samenhang hebben. N.B.

— De begrippen mogen in een andere volgorde dan in het werkmateriaal gebruikt worden in het opstel.

— In het opstel dient ook duidelijk de betekenis van ieder begrip tot uitdrukking te komen. Dit kan door het begrip te omschrijven; ook kan soms de betekenis blijken door de samenhang met de rest van het opstel.

— Het opstel dient minimaal en maximaal 200 woorden te bevatten.

(De genoemde begrippen zijn: establishment, generatiekloof, happening, kabouterpartij, ludiek, maatschappelijk engagement, Provo, regentenmentaliteit.)

Een impressie van het CSE-geschiedenis voor het Vwo en van de normvergadering daarover in de afdeling Utrecht

'Eenzijdig economisch gericht', 'te weinig tijd' en 'slecht geformuleerde vragen (inclusief het antwoordmodel)', waren opmerkingen die, naar aanleiding van het CSE-geschiedenis voor het Vwo, niet alleen op de normvergadering in Utrecht weerklonken zullen hebben.

Terecht was er verontwaardiging over het feit, dat zowel bij het gedeelte over de Verenigde Staten, als bij het gedeelte over Nederland het economisch-historische element de boventoon voerde en

praktisch de helft van het te behalen aantal punten uitmaakte. Van veel kanten werd ook dit jaar weer de klacht geuit over de krappe tijd die de leerlingen hadden voor het voltooien van hun werk. Deze opzet werkt een afjakkeren van zoveel mogelijk vragen in de hand. Er moeten punten verzameld worden, maar door de tijdsdruk wordt de afwerking van de vragen negatief beïnvloed. Bij wat meer tijdsruimte zou bijvoorbeeld

de essayvraag beter tot haar recht komen. Bijzonder kwalijk is de slechte, ja zelfs een enkele maal onjuiste formulering van een aantal vragen (nrs. 4b, 19a en 23a en 23b) en dat niet alleen bij het VWO-examen. Vorig jaar werd daar al over geklaagd en dit jaar was het weer raak. Vooral dit laatste punt is onaanvaardbaar en het werpt een blaam op hen die uiteindelijk voor dit examen verantwoordelijk zijn.

Moet nu, na deze klanken in mijn oordeel louter negatief luiden? Ik dacht van niet. Er werden ook positieve geluiden vernomen: pittig, maar maakbaar werk, zo oordeelde meer dan één collega. De eerste reacties van leerlingen op mijn eigen school waren ook niet negatief, al ontdekten sommigen dat ze ten onrechte wat weinig tijd aan Nederland hadden

besteed. Wel vonden ze allen dat economie in het pakket bij dit examen een groot voordeel was.

Op het ogenblik dat dit geschreven wordt, is er over het werk voor het tweede tijdvak nog niets te zeggen. Dat valt eigenlijk altijd een beetje buiten het oordeel. Er is geen normvergadering over en een uitvoerige reflectie ontbreekt. Laten we in ieder geval hopen, dat het wat evenwichtiger is samengesteld.

Overigens zal er over de vorm en de inhoud van het examen altijd discussie mogelijk zijn. Het bleek dat de economisch gerichte vragen, net als elk ander type historische vraag, allesbehalve tot een communis opinio leiden, en al is dat wel eens lastig, het is ook de charme van ons vak, om geen gewichtiger argument aan te voeren. Ondanks alle reële en soms ook wel eens ierreele kritiek vind ik dat

het CSE-geschiedenis moet blijven. Het zoeken naar de ideale vorm kan intussen doorgaan.

Nog een suggestie uit de normvergadering: waarom worden de te behalen punten niet bij elke vraag vermeld? Het is ook de docent vaak duister waarom een vraag een of twee punten waard is en leerlingen verspillen soms onnodig veel tijd aan een vraag die hun weinig oplevert.

Tot slot: de volgende examenonderwerpen liggen al weer gereed. Werk genoeg voor de auteurs van de examenboekjes, de docenten, onze leerlingen en niet te vergeten, onze collega's, leden van de ACD's en de CEVO, die als schepers en keurders van de examens geen gemakkelijke taak hebben en nog vaak een ondankbare ook! Sterkte met het werk!

P. van Hees

VWO I

4b Als de president van de VS een wetsvoorstel verboden heeft, kan het Congres dit verbod weer ongedaan maken. Leg uit waarom het Congres niet de mogelijkheid heeft een ongrondwettig-verklaring weer ongedaan te maken.

19a Leg uit waarom door het overheidsbeleid het aantrekken van buitenlandse arbeidskrachten bevorderd werd (tekst III).

23a Noem één punt van kritiek die Nieuw Links had op het functioneren van de PvdA als partij.

23b Welke vernieuwing in de praktische politiek zag Nieuw Links om die kritiek te bestrijden?

Reactie van de auteurs

Van 't Hek en de vooroordelen

Leo de Langen, docent geschiedenis aan de Toorop Mavo te Rotterdam en mede-auteur van Achteraf Bekeken en Ruud Bolsius, staflid van het Katholiek Pedagogisch Centrum en betrokken bij de ontwikkeling van Achteraf Bekeken reageren op de recensie van Van 't Hek in het aprilnummer van Kleio.

Ondanks het loffelijk streven van de Kleio-redactie om een apart nummer te besteden aan recensies van methodes roept de uitwerking nogal wat vragen op. Zeker als je als auteurs geconfronteerd wordt met een recensie van Van 't Hek die gezien zijn werkzaamheden nogal ver afstaat van de mavo-leerling waardoor de methode uiteindelijk bedoeld is. Daarnaast krijg je een impressionistisch geschrift op je bord, waarin Van 't Hek niet gehinderd door enige criteria wat zaken commentarieert die hem min of meer toevallig opvallen.

Dit artikel is niet alleen bedoeld als reactie op de recensie, maar tevens als een poging om de fundamentele uitgangspunten van Achteraf Bekeken nogmaals onder de aandacht te brengen. Daarbij volgen we het betoog van Van 't Hek.

'Mag het ietsje meer zijn'

Van 't Hek stelt in zijn samenvatting dat het voornaamste bezwaar tegen Achteraf Bekeken is dat het geen geschiedenis is. Hij bedoelt waarschijnlijk geen geschiedenis, zoals hij vindt dat geschiedenis

zou moeten zijn. Deze imperatieve wijze van stellen is kenmerkend voor de rest van zijn betoog en volgens onze opvattingen over verantwoord argumenteren en redeneren een nogal onhistorische aanpak.

De vraag of iets meer of minder geschiedenis zou zijn is uitsluitend te beantwoorden door een afwegingsproces tussen datgene wat je wil bereiken en degenen voor wie het bestemd is. Zoals de slaggers en kruideniers aan hun klanten vaak dezelfde vraag stellen, zo hebben wij ons als auteurs van Achteraf Bekeken ook deze vraag gesteld. In tal van artikelen in Kleio*, in het projecthandboek Mavo-Projekt en in de uitvoerige handleidingen bij de methode zijn tal van zaken terug te vinden over het Mavo-Projekt in het algemeen en voor het vak geschiedenis in het bijzonder. Wij vinden het hier niet de plaats om de onzorgvuldigheden in de uitspraken van Van 't Hek in extenso te weerleggen. Beperken we ons tot wat hoofdzaken.

Is geschiedenisonderwijs bestemd voor leerlingen?

Geschiedenis op school lijkt bedoeld voor leerlingen. In een methode die leerlingen aanspreekt zal derhalve rekening gehouden moeten worden met de wijze waarop leerlingen tussen 12 en 16 jaar leren en zich ontwikkelen. Als niet-gebruiker en als niet-deskundige van de mavo-leerling zou hij gesproken moeten hebben met docenten die de methode gebruiken en gekeken moeten hebben in klasse-situaties naar leerlin-

gen die ermee werken.

Wij nodigen hem alsnog daartoe uit. In hoeverre nl. 'de ontmoeting met de historische mens volkomen achterwege blijft' is niet te beoordelen door naar een tekst sec te kijken. Laat staan dat je conclusies kunt trekken over het 'blokkeren van historisch bewustzijn'. Het is wellicht verstandig voor Van 't Hek om wat leerlingengeresultaten te analyseren om daarna tot de conclusie te komen dat een inlevend verhaal meer historische elementen kan bevatten dan een lezer in eerste instantie denkt. De eerste alinea van zijn recensie is dan ook o.i. wel erg snel opgeschreven!

De vragen die Van 't Hek stelt onder het kopje 'Omgaan met verschillen' worden beantwoord in de docentenhandleiding. Kennelijk is Van 't Hek zo weinig op de hoogte van het klassegebeuren dat hij leerprocessen verwart met sociaal-therapeutisch bezig zijn. Hij stapelt het ene vooroordeel op het andere. 'Het vak geschiedenis is volkomen ondergeschikt aan het pedagogisch sociaal uitgangspunt', stelt hij. Afgezien van het feit dat hij wat dit betreft alleen afgaat op het brugklasdeel is het pertinent onjuist. Uit de doelformuleringen en de toelichting erop per thema in de handleiding blijkt dat er naar een evenwicht gezocht is tussen de historische en de pedagogische component van het onderwijs. Er is gestreefd naar een gelijkwaardigheid tussen beide componenten om tegemoet te komen aan 2 centrale functies die het onderwijs ons inziens kenmerken, nl. de overdrachtsfunctie en de ontwikkelingsfunctie. Van 't Hek raakt in zijn betoog de essentie als hij zich afvraagt in hoeverre je de houding van een leerling mag laten meespelen in

de beoordeling van zijn prestaties. Alleen verwacht hij twee zaken nl. de inhoud van een bepaalde houding en het hebben van een houding. Waar het de auteur van Achteraf Bekeken om gaat is dat via een systematische aanpak per thema en door de leerjaren heen de leerling gestimuleerd wordt tot het onder woorden brengen van zijn of haar houding. Daarvoor zijn historische kennis en een toenemende mate van zelfreflectie nodig die o.i. door een op inleving gerichte aanpak van het geschiedenisonderwijs gestimuleerd worden.

Van 't Hek gaat volledig om deze problematiek heen en plaatst zich op de stoel van het CITO door zich af te vragen hoe je het een en ander zo objectief mogelijk zou moeten kunnen beoordelen. Als of één landelijk schriftelijk eindexamen volgens de CITO-methode al niet erg genoeg is. Waar de auteurs van Achteraf Bekeken op letten in hun klas-situatie is in hoeverre er groei bij leerlingen plaatsvindt in hun vermogen 'de lessen over het verleden' te integreren in hun huidige visie op de samenleving.

Wij zijn het met Van 't Hek eens dat je onzorgvuldigheden in de zin die hij ontdekt heeft moet vermijden. Tekenend voor de massiviteit van zijn betoog is het kopje dat hij boven de door hem geconstateerde onjuistheden zet, nl. 'verwaarlozing van de stof'. Op basis van enkele waarnemingen worden generaal conclusies getrokken. Als Van 't Hek de handleiding bestudeerd zou hebben zou hij tal van opdrachten bij kaarten en illustraties hebben aangetroffen, die in de concrete lespraktijk ontwikkeld zijn.

Geschiedenis en Vooroordeel

In deze passage van zijn recensie gaat Van 't Hek in op het thema Uhuru. Met dit thema beogen de auteurs de problematiek van de derde wereldlanden voor mavo-leerlingen duidelijk te maken.

Van 't Hek gaat hier echt in de fout. Het doel t.a.v. Uhuru zoals in het artikel omschreven is onjuist. Het doel wat wij ons gesteld hebben creëert geen verschillen tussen Noord en Zuid, wat deze termen overigens ook mogen inhouden. Bovendien praten we niet over Noord. Nergens is terug te vinden dat wij af zouden willen rekenen met vooroordelen t.o.v. de gekleurde medemens. Dit kan slechts eens dubdoel zijn. Het hoofddoel ontgaat Van 't Hek volledig. Wij raden hem aan blz. 2 en 3 van de docentenhandleiding na te lezen. Tevens wordt gesuggereerd dat het hele verhaal vol stereotypen en clichés zit. Stel dat dit zo is – een snelle, niet zo aandachtige lezer denkt het al gauw – dan heeft het verhaal een zó duidelijke afronding in de vorm van eindopdrachten dat dan het stereotype en clichématige volledig verdwenen is.

Daarna gaat Van 't Hek nog verder. Hij slaat daar de spijker op zijn kop. Eén van zijn en ook onze doelstellingen omschrijft hij juist. Hij zou het uit onze docentenhandleiding gehaald kunnen hebben. Maar de simpele conclusie: Men bestrijdt vooroordelen

met vooroordelen, is werkelijk uit den boze. Wij vragen ons af hoe intensief het boekje Uhuru bestudeerd is. Omdat wij een imaginair land als centraal uitgangspunt gekozen hebben om leerlingen met de Derde Wereldproblematiek bezig te laten zijn en een bewustwordingsproces op gang te brengen, zijn we bezig met 'grootbrengen door kleinhouden'. Lea Dasberg wordt er ook nog bijgehaald. Nu staan de auteurs positief t.a.v. de ideeën van Lea Dasberg. Wij steunen haar in haar beweringen. Dus daar zal het niet aan liggen, maar de relatie die gesuggereerd wordt, berust o.i. op een denkfout. Je manier van onderwijs geven, je benadering van leerlingen, je opstelling t.o.v. de maatschappij, het kind en de ouders bepalen het succes van je opvoeding. Zeker niet de keuze van een geschiedenisthema.

Van 't Hek stelt dat de geschiedenis van Derde Wereldlanden veel boeiender is dan welk verhaal ook. Wij denken dat dit afhangt van de doelen die je je stelt.

Wij ontkennen zeker niet de eigen geschiedenis van de landen in de Derde Wereld. Integendeel: hun geschiedenis is belangrijk, maar veel Derde Wereldlanden hebben een soortgelijke geschiedenis meegemaakt. Het is dan veel zinvoller in eerste instantie niet bezig te laten zijn met de typisch plaatse-lijke omstandigheden (zie onze

docentenhandleiding). Bij goede bestudering van het boekje blijkt dat er wel degelijk mogelijkheden zijn om één of meer landen aan een onderzoek te onderwerpen. Maar misschien willen we dat niet. Misschien is het nut daarvan in de docentenhandleiding te vinden! De laatste zin: 'De blanke westerling maakt daarom hun geschiedenis' heeft ons echt kwaad gemaakt en wel om 2 redenen:

a) De geschiedenis van Uhuru verloopt historisch parallel met die van Midden-Afrikaanse staten.

Alle gebruikte historische gebeurtenissen zijn juist en echt goed gecontroleerd. Wij hebben dus die geschiedenis helemaal niet geschreven.

b) De hoofdrol in het thema Uhuru wordt gespeeld door 4 Afrikanen van een bevrijdingsbeweging. Waar is er in de Nederlandse situatie ergens een thema of hoofdstuk geschreven dat vanuit die optiek gestart is?

Is het misschien het vooroordeel van Van 't Hek t.a.v. de belangrijkheid van Europa-centrische geschiedschrijving die het hem moeilijk maakt om traditionele vormen los te laten?

De didactiek

Wij denken dat Van 't Hek niet goed op de hoogte is van de ontwikkelingen binnen het MP en het vak geschiedenis in het bijzonder. In de afgelopen 10 jaar zijn we

bezig geweest iets te ontwikkelen. Eén van de eerste stadia was het werken met het BHV-model. Als Van 't Hek de artikelen in Kleio of in het MP-bulletin gelezen zou hebben dan behoort hij te weten dat we daar al 7 jaar van af gestapt zijn. Al zijn vragen worden beantwoord in Kleio-artikelen uit jaargang 1981, e.v.

Samenvattend

Onze methode zou mank moeten gaan aan historische inhoudelijkheid. Wij zouden daar dan graag bewijzen voor willen zien. Een stukje over het thema Uhuru en 2 opmerkingen over brugklasdeeltjes is natuurlijk geen bewijs. Er zijn in totaal 30 boekjes geschreven. We verschillen met Van 't Hek van mening over de manier waarop geschiedenis in het onderwijs gebracht zou moeten worden. Op dat terrein is ons inziens nog heel wat ontwikkelingswerk te doen en we rekenen Van 't Hek tot onze cliëntèle.

Leo de Langen
Ruud Bolsius

* Kleio, 21e jrg. nr. 10, 1980
Kleio, 22e jrg. nr. 1, febr. 1981
Kleio, 22e jrg. nr. 2, mrt. 1981
Kleio, 22e jrg. nr. 6, juli 1981
Kleio, 23e jrg. nr. 3, april 1982
Kleio, 23e jrg. nr. 8, okt. 1982

In januari j.l. zijn de delen 1 verschenen van

Levende geschiedenis

en

verleden tijd

U kunt uw kennismakingsexemplaren alsnog aanvragen

Postbus 100 1000 AC Amsterdam
MEULENHOF EDUCATIEF
Telefoon 020-26 26 90 (b.g.g. 020-23 57 07)



onferentie

ONTWIKKELINGSEDUCATIE

voor leraren aardrijkskunde en geschiedenis

Centrum Kontakt der Kontinenten, Soesterberg

24, 25 en 26 oktober 1985

De vakgroepen Aardrijkskunde en Geschiedenis van de Stichting Opleiding Leraren te Utrecht organiseren i.s.m. het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap (KNAG), de Vereniging van leraren Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (VGN), het Centrum voor Internationale Vorming (CEVNO) en de groep, die leiding geeft aan het Educatief Project Ontwikkelingssamenwerking (EPOS) een conferentie over ontwikkelingseducatie voor leraren aardrijkskunde en geschiedenis uit het voortgezet onderwijs.

De kosten bedragen ca. f 80,— per deelnemer (in dit bedrag is alles, ook overnachting inbegrepen).

Inschrijving kan geschieden door het sturen van een briefkaartje naar:
Stichting Opleiding Leraren
t.a.v. Mirjam van Well
postbus 14007
3508 SB Utrecht

Stichting Opleiding Leraren
t.a.v. drs. L.J.J. Swachten
Commissie Conferentie Ontwikkelingseducatie (CCOE)
Archimedeslaan 16
3508 SB Utrecht
tel. 030-525111 tst. 115

Programma (onder voorbehoud)

Donderdag 24 oktober 1985

- 9.00: aankomst en inschrijving
- 10.00: opening door dr. N.J. Maarsen.
- 10.15: Lezing over ontwikkelingsproblematiek door E. Herfkens.
Motto: 'als je geen deel bent van de oplossing, dan ben je een deel van het probleem'.
- 11.15: Pauze
- 11.30: Vragen en discussie n.a.v. de lezing.
- 12.30: Lunch
- 14.00: Groepsgesprekken, waarbij de volgende vragen aan de orde komen:
— Welke ervaringen zijn er met de behandeling van de ontwikkelingsproblematiek in de klas?
— Waarom ben ik/moet ik met ontwikkelingsvragen in de klas bezig (zijn)?
— Welke probleempunten zijn er bij de behandeling van deze problematiek op school?
- 15.30: Pauze
- 16.00: Eerste ronde landen-presentaties (over Indonesië, Mexico, Mozambique en Turkije)
- 16.45: Tweede ronde landen-presentaties.
- 17.30: Borrel en diner; en inschrijving landengroepen.
- 19.00: Presentaties van resultaten uit de schoolpraktijk in de landengroepen.
- 20.15: Pauze
- 20.30: Vormingstoneel/speelfilms.

Vrijdag 25 oktober 1985

- 9.00: Lezing over 'de waarde van modellen in de ontwikkelingseducatie: mogelijkheden en beperkingen' door B. Gunterman.
- 9.45: Toepassing modellen op de vier landen in de landengroepen t.b.v. deelleerplan ontwikkelingseducatie.
- 10.30: Pauze
- 11.00: Vervolg toepassing modellen in landengroepen.
- 12.30: Lunch
- 14.00: Workshops over simulatiespelen, buitenschoolse activiteiten, audiovisueel materiaal, 3de Wereldliteratuur, de onderzoekende methode, projektonderwijs, de krant in de klas, nieuwe leerstof, en aansluiting bij bestaand leerplan van aardrijkskunde en geschiedenis.
In de landengroepen zal afgesproken moeten worden wie naar welke workshop gaat.
- 17.30: Borrel en diner.
- 19.00: Verwerking van opgedane ervaringen van de workshops in de landengroepen.
- 21.00: Muziek, dans en toneel uit het Middellands Zeegebied, Azië, Afrika en Latijns-Amerika. Cultuurspecifieke bijdrage met toelichting.

Zaterdag 26 oktober 1985

- 9.00: Inleiding op de activiteiten van het forum door dr. N.J. Maarsen.
- 9.45: Forum over vier stellingen m.b.t. de vraag: 'wat kunnen wij in ons onderwijs bijdragen aan de oplossing van het ontwikkelingsprobleem?'.
De forumleden, dhr. Elkerhout, mevr. Brouwer, dhr. Langerak en mevr. van Dorp zullen ieder een stelling toelichten.
- 10.00: Pauze
- 10.30: Discussie in vier groepen o.l.v. de forumleden over de stellingen.
- 12.00: Plenaire discussie over stellingen o.l.v. dr. N.J. Maarsen.
- 12.45: Sluiting van de conferentie door drs. K. Battenberg.
- 13.00: Lunch.

Permanent aanwezig tijdens de drie dagen: leermedelenmarkt.

UNIVERSITAIRE
PERS
LEUVEN



Erik AERTS
Willy DUPON
Herman VAN DER WEE

ANCORAE 1



DE ECONOMISCHE ONTWIKKELING VAN EUROPA

DOCUMENTEN
MIDDELEEUWEN 950-1450

Deze bloemlezing van documenten over de economische ontwikkeling van Europa tijdens de middeleeuwen biedt een breed spectrum aan thema's. Op een overzichtelijke wijze wordt aandacht geschonken aan bevolking, landbouw, handel, nijverheid, munt en krediet en aan hun onderlinge wisselwerking.

Voorliggende verzameling verschilt op meerdere punten van andere, gelijkaardige publikaties. Op de eerste plaats streefden de auteurs naar een zo groot mogelijke variëteit van relevante documenten. Naast het traditionele tekstmateriaal worden dus ook kaarten, schema's, grafieken, tabellen, diagrammen en afbeeldingen aangeboden.

Op de tweede plaats werd een poging ondernomen om de geselecteerde documenten te verbinden met een aantal korte syntheses teksten.

Originaliteit is een derde eigenschap van het werk. Het brengt oorspronkelijke, rechtstreeks op authentieke bronnen gebaseerde documenten. Met het oog op de originaliteit werden de kaarten trouwens door specialisten getekend.

Een laatste maar zeker niet minder belangrijk pluspunt betreft de toegankelijkheid van het geheel. Kosten noch moeite werden gespaard om de verzameling op zo didactisch mogelijke wijze voor te stellen. Vreemde tekstfragmenten werden met medewerking van filologen in het Nederlands vertaald; alle documenten zijn vergezeld van verklarende nota's, gedetailleerde bronvermeldingen en uitgebreide toelichtingen. Veel voorkomende technische begrippen en realia vonden een plaats in het uitvoerige glossarium dat met de meeste zorg werd samengesteld. Uitklapbare bladen alsook het gebruik van diverse lettertypes en bladtinten zorgen ten slotte ervoor dat de inhoud op zeer aantrekkelijke wijze aan de lezer wordt aangeboden.

Met hun boek richten de auteurs zich niet op de eerste plaats tot de vakspecialisten. De samenstellers hopen evenwel dat het boek vlot zijn weg mag vinden naar de leraars in het hoger en middelbaar onderwijs, naar studenten aan de universiteit of hogeschool en natuurlijk naar allen die geïnteresseerd zijn in een direct contact met minder bekende aspecten van de middeleeuwen.

INHOUDSTAFEL

OVERZICHT VAN HET MIDDELEEUWSE BRONNENMATERIAAL VOOR DE ECONOMISCHE GESCHIEDENIS

HOOFDSTUK I – LANDBOUW EN BEVOLKING: EEN PIJNLIJKE CONFRONTATIE

Inleiding: het neomalthusiaanse verklaringsmodel

- § 1. De opgaande fase (ca. 950-ca. 1316) en haar voorbereiding
- § 2. De neergaande fase (ca. 1316-ca. 1450)

HOOFDSTUK II – DE OPEN WERELD VAN DE MIDDELEEUWSE HANDEL

- § 1. Het ontstaan van het commercieel kapitalisme in de steden en het voorspel tot de commerciële herleving, 8ste-11de eeuw
- § 2. De expansie van de transcontinentale handel, 12de-13de eeuw
- § 3. Stagnatie van de transcontinentale handel en de verdere bloei van de maritieme handel, 14de-15de eeuw

HOOFDSTUK III – HET WEL EN WEE VAN DE MIDDELEEUWSE EXPORTINDUSTRIE

- § 1. Sterkte en zwakte van de middeleeuwse textielindustrie
- § 2. Reacties tegen de onstabieliteit van de middeleeuwse textielindustrie binnen de gegeven structuur
- § 3. Reacties tegen de onstabieliteit van de middeleeuwse textielindustrie buiten de traditionele structuur

HOOFDSTUK IV – MUNT EN KREDIET

- § 1. Munt in de middeleeuwen
- § 2. Krediet in de middeleeuwen

Literatuurlijst

Lijst van begrippen

Uitgeverij PEETERS



Bondgenotenlaan 153

B-3000 LEUVEN

Postgiro 000-0425099-45

BON

ex. DE ECONOMISCHE ONTWIKKELING VAN EUROPA, 890 BF.
(exclusief verzendingskosten)

Naam

Adres

Postcode Handtekening

LEERLINGEN GOED MOTIVEREN?

Dit is minder moeilijk dan soms lijkt. Het hangt niet alleen af van de persoonlijke inventiviteit en het enthousiasme van de docent(e), maar ook van het materiaal dat leerlingen onder ogen krijgen. Keesing's Onderwijsbladen bieden al meer dan 25 jaar:

ACTUALITEIT - DEGELIJKHEID - HELDERE TAAL - LEVENDIGE FORMGEVING

Leerlingen lezen graag Antenne, Blikopener, Reflector. Ook uw leerlingen.

Een collectief abonnement is goedkoop en u krijgt er gratis een docentenhandleiding bij die u het voorbereiden van uw lessen aanzienlijk makkelijker maakt.

KEESING'S ONDERWIJSBLADEN DE ACTUELE METHODE!



Uitgeverij Keesing,
Postbus 1118,
1000 BC Amsterdam
Tel.: 020-56 41.111.

Prijzen per nummer bij een collectief abonnement:

ANTENNE	(17 x 8 BLZ.)	f 1,-
BLIKOPENER	(7 x 24 BLZ.)	f 2,-
REFLECTOR	(7 x 36 BLZ.)	f 2,70

