Waardenoriëntatie en het geschiedenisonderwijs

Jan Schopman en Wieke Schrover

Op het Katholiek Pedagogisch Centrum in Den Bosch zijn drie projecten betreffende waardenoriëntatie in het onderwijs in uitvoering. Over het doel en de voorlopige resultaten van 'waardenoriëntatie en het geschiedenisonderwijs' gaat het hierna volgende artikel. De auteurs werken mee aan dit project.

Jan Schopman is docent geschiedenis en staatsinrichting aan de SG Canisiuscollege/Mater Dei te Nijmegen, Wieke Schrover geeft geschiedenis en maatschappijleer aan het Skinlecollege in Schijndel.

Er is uitvoerig gebruik gemaakt van de volgende documenten van het KPC:
"*Waardenoriëntatie. Criteria voor themakeuze*" van J.de Mönnik en F. Ogg,
"*Waardenoriëntatie. Nota uitgangspunten*" van J. de Mönnik,
"*Waardenoriëntatie. Toelichting op doelen*" van J. de Mönnik en F. Ogg.

Het waardenprobleem is momenteel actueel. Steeds meer mensen ontdekken, dat zij bij het zoeken naar antwoorden op hedendaagse problemen niet meer kunnen terugvallen op waarden die zij van huis uit hebben meegekregen. Men kan dan in de verleiding komen om met een grote boog om het waardenprobleem heen te lopen. Wanneer men echter beseft, dat elke ouder, leraar, journalist, etcetera onvermijdelijk bepaalde waarden overdraagt, kan men misschien maar beter het onderwerp waarden expliciet ter tafel brengen, ook op school.
Het project waardenoriëntatie wordt uitgevoerd in samenwerking met het Instituut voor Leerplanontwikkeling. Doel van het project is het ontwikkelen van een raamleerplan waardenoriëntatie inclusief een didactiek.
Voorbeelduitwerkingen betreffen in eerste instantie de vakken techniek en geschiedenis. Voor dit laatste vak is onderzocht, hoe momenteel in schoolboeken de rol en werking van waarden aan de orde worden gesteld. Verder wordt er gewerkt aan lesmateriaal, aan de hand waarvan de doelstellingen van waardenoriëntatie kunnen worden verwezenlijkt.

N.B. *Om misverstanden te voorkomen: waardenoriëntatie is iets anders dan de overdracht van bepaalde waarden. Het doel van waardenoriëntatie is, dat leerlingen leren om zelf standpunten te kiezen. Aan de hand van lesmateriaal verwerven ze zich de daarvoor noodzakelijke kennis en vaardigheden.*

Waarden en de leerling

Leerlingen hebben hun voorkeuren, opvattingen en uitgangspunten. Deze hebben ze vaak van huis uit meegekregen, bijvoorbeeld in de vorm van een levensbeschouwing c.q. religie. Doel van waardenoriëntatie is deze voorkeuren etcetera bespreekbaar te maken en op een begrijpelijke manier boven tafel te krijgen.
Dit is iets anders dan attitudevorming zonder meer. Hierbij wordt tevoren een omschrijving gegeven van het gewenste eindgedrag; de keuze wordt al voor de leerling gemaakt. Bijvoorbeeld: We geven de leerlingen een zodanige opvoeding, dat meisjes en jongens elkaar als gelijkwaardig leren zien.
Dergelijke gedragsdoelen geven niet alleen weinig houvast voor de planning van de leerstof, maar dreigen de actieve rol van de leerlingen op een laag pitje te zetten.
Waardenoriëntatie is ook iets anders dan een vrijblijvende uitwisseling van meningen en uitgangspunten. Hierbij krijgt men al snel het effect, dat enkele dominante leerlingen het verloop van de discussie zodanig beïnvloeden, dat van een grondige inhoudelijke bespreking geen sprake meer is. Ook is veelal niet duidelijk, wat de leerling met de resultaten van de discussie kan doen.

Bij attitudevorming is de speelruimte van de leerling minimaal, in de vrijblijvende discussie maximaal; bij geen van beide is sprake van expliciete aandacht voor waar-

kleio
nummer 3/91
pagina's 24 en 25

den. Dit is wel het geval bij waardenoverdracht. Hierbij bepaalt de volwassene wat nastrevenswaardig is. Dit proces - in wezen een socialisatieproces - vindt niet alleen in het gezin en op school plaats, maar ook via maatschappelijke instituten zoals de vriendenkring en de massamedia. De leerling neemt hierbij waarden als vanzelfsprekend in zich op; hij maakt geen keuzen, maar neemt een passieve houding aan. De betekenis voor leerlingen van een als vanzelfsprekend overgenomen waarde is bovendien onduidelijker in vergelijking met een waarde die de leerling zichzelf toeëigent. Dit laatste komt pas tot stand als voor leerlingen duidelijk is, dat er keuzen gemaakt moeten worden.

Waardenverheldering en waardencommunicatie

Waardenoriëntatie bevat elementen en uitgangspunten van waardenverheldering èn waardencommunicatie.
Bij waardenverheldering worden opvattingen en voorkeuren van leerlingen als het ware van een "waardenlabel" voorzien, zodat de leerling zich bewust wordt van zijn eigen waardenoriëntatie.
Bij waardencommunicatie wordt getracht, leerlingen tot een afweging te laten komen van waarden op basis van levensbeschouwelijke uitgangspunten.
Dus: bij waardenverheldering worden eigen en andermans waarden expliciet gemaakt; bij waardencommunicatie kan de leerling aangeven, welke waarden voor hem of haar beslissend zijn bij de keuze van gedragsalternatieven.

Waarden bij geschiedenis

Het aan de orde stellen van waarden lijkt vaak gereserveerd voor het vak levensbeschouwelijke vorming/catechese.
Waardenoriëntatie kan echter een plaats krijgen binnen alle vakken. Hiervoor zijn geen spectaculaire veranderingen in de bestaande lesprogramma's nodig. Dat geldt ook voor het vak geschiedenis en staatsinrichting. Overigens wordt ook in de kerndoelen voor de toekomstige basisvorming aandacht aan waarden besteed.

Wat betreft de basisvorming zal waardenoriëntatie gerealiseerd moeten worden binnen het kader van die kerndoelen. Waardenoriëntatie zou aan bod kunnen komen in nieuwe lesmethoden of in aan de basisvorming aangepaste bestaande schoolboeken.

Een andere mogelijkheid is het ter beschikking stellen van geschikte thema's. Die kunnen ook in het lesprogramma van de hogere klassen een plaatsje vinden.

De rol van waarden

Zoals we gezien hebben is het doel van waardenoriëntatie, dat leerlingen kennis en vaardigheden verwerven op basis waarvan zij tot een eigen standpuntbepaling kunnen komen. De leerlingen leren wat waarden zijn en krijgen informatie aangeboden die hen uitnodigt tot standpuntbepaling. Dit kan aan de hand van een thema uit de geschiedenis, bijvoorbeeld de verderop beschreven veranderingen, die zich in de jaren zestig in Nederland voordeden.
In die veranderingen speelden waarden een belangrijke rol: heersende waarden, opkomende waarden, botsende waarden.

Waarden manifesteren zich op drie niveaus:
- Het persoonlijke niveau: wat vindt het individu belangrijk? Waarbij voelt men zich betrokken? En ook: welke verwachtingen van anderen ervaart men?
- Het maatschappelijk niveau: achter maatschappelijke regels, instituties en normen zijn waarden werkzaam (solidariteit, vrijheid, veiligheid, status); dat geldt voor het gezin, het bedrijf, de school, enzovoort. Soms steken nieuwe waarden de kop op, zoals de zorg om het milieu (vanaf de jaren zestig).
- Het levensbeschouwelijke niveau: hierbij gaat het om de vraag, vanuit welke visie op mens en wereld gehandeld wordt. Uitspraken en opvattingen van personen hebben een levensbeschouwelijke achtergrond; die is lang niet altijd puur individueel, want er bestaan geïnstitutionaliseerde levensbeschouwingen, waaraan het individu zijn waarden ontleent. Een waarde als gelijkwaardigheid is bijvoorbeeld terug te voeren op het christendom en/of het socialisme.

In het historisch thema moeten al deze niveaus aan bod komen.

Een voorbeeld van een thema

Bij het KPC is een thema in ontwikkeling over de veranderingen, die zich in de jaren zestig in Nederland voordeden wat betreft het maatschappelijk denken en handelen: "de roerige jaren zestig". Het thema beslaat globaal de periode 1963 - 1973.De leerlingen maken hierin kennis met de *historische ontwikkelingen*, zoals de toenemende welvaart, de veranderende gezagsverhoudingen, de opkomst van de jongerencultuur, de uitbouw van de verzorgingsstaat, de toenemende betekenis van de massamedia, het ontstaan van maatschappelijk protest en de ontkerkelijking.

De leerlingen leren, dat *waarden* hierbij op de achtergrond van groot belang waren; waarden als persoonlijke vrijheid, maatschappelijke verantwoordelijkheid, medezeggenschap, veiligheid, eerbied voor ouderen en gelijkwaardigheid.
Deze waarden botsten soms: de roep om grotere persoonlijke vrijheid kon ertoe leiden, dat de solidariteit met en de verantwoordelijkheid voor de medemens een beetje vergeten werd. De roep van jongeren om gelijke rechten ging niet altijd goed samen met eerbied voor de oudere generatie.

De leerlingen maken kennis met het gegeven, dat je de ontwikkelingen vanuit verschillende *invalshoeken* kunt bekijken. Een maatschappelijk verschijnsel kun je beoordelen vanuit economisch opzicht, vanuit sociaal opzicht, vanuit levensbeschouwelijk opzicht etc. Te denken valt bijvoorbeeld aan de opkomst van de popmuziek, gezien door de bril van de platenhandelaar, de muziekdocent en de gereformeerde dominee.

De leerlingen leren, dat - in meer of mindere mate geïnstitutionaliseerde - *levensbeschouwingen* een grote rol speelden in deze ontwikkelingen. Godsdienst werd minder belangrijk, maar had toch een grote plaats in de discussies van die tijd. Niet-religieuze levensbeschouwingen dienden zich meer dan tevoren aan, zoals het marxisme en de hippie-filosofie.

Vijf hoofddoelen van waardenoriëntatie

Er zijn bij waardenoriëntatie de volgende hoofddoelen te onderscheiden:

1. De leerlingen kunnen in eigen woorden omschrijven, wat waarden zijn.
Leerlingen hebben spontaan opvattingen over zaken en gebeurtenissen. De betekenis van een waarde kan duidelijk worden, als gepraat wordt over een onderwerp, waarbij diverse interpretaties mogelijk zijn en diverse meningen over de manier

waarop men moet handelen.
De betekenis van een waarde wordt dus gekoppeld aan een feitelijk gespreksonderwerp. Doordat de leerlingen daar extra informatie over krijgen, zal die betekenis vaak worden aangescherpt. Het kan ook gebeuren, dat de betekenis moet worden bijgesteld met het oog op het handelingsperspectief. Leerlingen leren daarbij verschillende waarden tegen elkaar af te wegen.

2. *De leerlingen kunnen aangeven, welke waarden zij zelf nastreven.*

Leerlingen krijgen van huis uit waarden mee en maken kennis met waarden, die in de samenleving werkzaam zijn. Waardenoriëntatie leert hen om waarden, die ze zich min of meer onbewust eigen hebben gemaakt (vanuit de thuissituatie, van leeftijdsgenoten, via school), aan te duiden. Ze leren aan te geven, wat de betekenis van die waarden is voor henzelf.

3. *De leerlingen kunnen voorbeelden geven van de werking van waarden op het persoonlijke, het maatschappelijke en het levensbeschouwelijke niveau.*

Ze leren de betekenis van het begrip cultuur. Ze moeten kunnen aangeven, wat de culturele invloed is op vorming van waarden en opvattingen.

4. *De leerlingen kunnen hun persoonlijke "kijk op het leven" schetsen met behulp van waardenbegrippen.*

Het gaat hier om opvattingen, die bewust in relatie worden gebracht met levensbeschouwelijke begrippen. De leerlingen leren de aard en kenmerken van levensbe-

Schoolboekenanalyse

In het kader van het project waardenoriëntatie van het Katholiek Pedagogisch Centrum zijn een aantal geschiedenismethoden onderzocht. Aan de hand van een vragenlijst is nagegaan op welke wijze waarden aan de orde worden gesteld. Als selectiecriterium voor de keuze van de methoden zijn de gebruikscijfers van het schooljaar 1989/90 genomen [1].
Voor Mavo/Havo/Vwo scholen zijn de vijf meest gebruikte boeken: *Kijk op de Tijd, Sprekend Verleden, Vragen aan de Geschiedenis, Op zoek naar het Verleden en Levende Geschiedenis*. Voor Lbo/ Mavo bestaat de top drie uit *Chronoscoop, Kijk op de Tijd en Merlijn*. Omdat Malmberg twee jaar geleden is begonnen met een nieuwe methode *Andere Tijden*, die tezijnertijd Kijk op de Tijd moet gaan vervangen, is ook deze methode onderzocht. Voor alle methoden geldt dat het materiaal voor de eerste drie leerjaren is bekeken.

De totale documentatie: vragenlijsten en analyse van de vragenlijsten is gepubliceerd door het KPC onder de titel *Waardenoriëntatie, Analyse onderwijsmateriaal, werkdocument* 4, augustus 1990.

Deze bijdrage heeft onder meer de bedoeling een antwoord te geven op de vraag op welke wijze doelen en inhoudselementen van waardenoriëntatie in de meest gebruikte geschiedenismethoden aan de orde komen.

Waarden en doelstellingen

Laten we beginnen met de doelen: naast de gebruikelijke doelstellingen benadrukken bijna alle auteurs het belang van doelen op affectief terrein. Dat gebeurt meestal in algemene zin en in fraaie bewoordingen als:'*Het (...) waarderen van het heden, enerzijds als resultaat van een lange ontwikkeling en anderzijds als schakel naar een verdere ontwikkeling.*' [2]
Wanneer doelen specifieker worden omschreven, ontbreken meestal de suggesties om ze te concretiseren.

In twee methoden: *Vragen aan de Geschiedenis* en *Sprekend Verleden* laten de auteurs zich nadrukkelijker uit over doelen die betrekking hebben op gevoelens en waarden. Per leseenheid/onderdeel wordt bovendien in de docentenhandleidingen beschreven hoe dergelijke doelen bereikt kunnen worden.
In hoofdstuk 3 van *Vragen aan de Geschiedenis* over de industriële revolutie wordt bijvoorbeeld ook een paragraaf gewijd aan de ontwikkelingsproblematiek. Tot de centrale doelstellingen van de les horen onder andere zich inleven in de levensomstandigheden van mensen in de Derde Wereld, hen niet beoordelen naar Westerse maatstaven en een eigen standpunt innemen in de problematiek van de ongelijke verdeling van de rijkdom. [3]

nummer 3/91
pagina's 26 en 27

schouwelijke begrippen in eigen woorden te omschrijven en de betekenis ervan voor zichzelf te bepalen.

5. *De leerlingen kunnen aan de hand van een historisch thema bepalen, welke mogelijke gedragsalternatieven er waren.*

De leerlingen leren daartoe, welke deelthema's kunnen worden onderscheiden en welke deelthema's met name als problematisch gelden. Ze leren te inventariseren welke standpunten te onderscheiden zijn en welke waarden werkzaam zijn. Ze leren ontdekken, welk handelingsperspectief in het geding is (bijvoorbeeld: hoeveel gezag in de samenleving gehandhaafd moet worden) en wat de mogelijke gedragsalternatieven daarbinnen zijn.
Wat betreft dit laatste: ze maken daarbij hun eigen keuze duidelijk en motiveren die ook.

Waarden en de docent

Onderwijs is nooit waardevrij; dat geldt al heel sterk voor geschiedenisonderwijs. De docent heeft zich in de loop van zijn/haar leven - van huis uit, in zijn studietijd, via kerk of politieke organisatie - waarden eigen gemaakt. Het is, zoals eerder gezegd, niet de bedoeling van waardenoriëntatie, dat de docent zijn/haar eigen waarden overdraagt aan de leerlingen. Hij zal zich via waardenoriëntatie wel beter bewust worden van de waarden, die hij aanhangt en die hij -wellicht onbewust - in zijn/haar lessen overdraagt. Ook voor de docent kan waardenoriëntatie dus leerzaam zijn.
In ieder geval hoeft een docent niet angstvallig zijn/haar waarden weg te stoppen uit angst voor indoctrinatie. Net als de leerlingen is hij/zij gesprekspartner in het proces van waardenoriëntatie, waarin waarden worden geëxpliceerd en/of genuanceerd.

Wat betreft het belang van waardenoriëntatie voor de identiteit van de school, zal inmiddels duidelijk zijn, dat de beschreven doelen en inhouden daaraan raken. In dit gegeven heeft het KPC aanleiding gevonden om identiteitsrelevant lesmateriaal te ontwikkelen voor alle vakken van de basisvorming.
Afgezien daarvan, lijken ons de pedagogische doelen en de didactische vormgeving van waardenoriëntatie waardevol en bruikbaar voor alle geschiedenisdocenten.

Voorbeelden uit het lesmateriaal

Belangrijke vragen zijn, hoe de leerlingen in de les worden geconfronteerd met waarden en op welke wijze het proces van de zelfstandige meningsvorming inhoudelijk en didactisch wordt vormgegeven.
Via aandacht voor godsdienst of levensovertuiging wordt traditioneel binnen het vak geschiedenis, veelal impliciet, aandacht besteed aan waarden en gevoelens in verschillende samenlevingen. Alle methoden behandelen in dit kader opvattingen over andere mensen en over het leven na de dood in vroegere samenlevingen. Daarnaast komen geïnstitutionaliseerde levensbeschouwingen (het RK geloof) en opvattingen van groepen en individuen aan de orde. Meer dan vroeger is er aandacht voor uiteenlopende standpunten, strevingen of verwachtingen binnen een samenleving. Daarbij gaat het niet alleen om machtige individuen, maar ook om de verschillende waardenpatronen van sociale klassen. Dit nodigt uit tot commentaar en een eigen stellingname van de leerlingen.
Alle onderzochte methoden maken in meerdere of mindere mate van die gelegenheden gebruik om leerlingen zelf een standpunt te laten bepalen.
Tot zover niets aan de hand kun je stellen. De problemen beginnen wanneer de leerlingen via opdrachten in het werkboek of via de docent aan het werk gaan met waarden. Een aantal voorbeelden uit de onderzochte methoden illustreren dat.
In *Merlijn* komt in hoofdstuk drie van het eerste deel over de Grieken de slavernij aan de orde. In de docentenhandleiding wordt daarover opgemerkt:'*De leerlingen moeten inzien dat er in vroeger tijden andere opvattingen t.a.v. slavernij bestonden. Een discussie over slavernij is zinvol.*' [4]
Een inleidende opmerking zou je denken tot een uiteenzetting over de manieren waarop de docent dit op een zinvolle manier kan aanpakken. Helaas moet de docent het doen met de geciteerde opmerking. De kans dat op deze wijze waarden op een verantwoorde manier aan de orde komen lijkt gemist. Het is overigens opmerkelijk dat in *Merlijn*, dat het BHV model (basis-, aanvullings- en verrijkingsstof) hanteert, de onderwerpen die tot de mentaliteitsgeschiedenis worden gerekend, meestal een plaats krijgen in de aanvullende/verrijkingsstof.

Kijk op de tijd biedt de docent meer hulp door via de docentenhandleiding discussievragen aan te reiken. Bij diverse hoofdstukken kun je vragen tegenkomen als: '*Aan welke eisen zou een "eerlijk" vredesverdrag moeten voldoen*' of '*Als je de activiteiten van Amerika vergelijkt met die van de Europese landen, zou je dan mogen concluderen dat Amerika minder imperialistisch was?*' [5]
Dit soort vragen zet de docent en de leerlingen al meer op een spoor van het zelf bepalen van een standpunt dan het eerder aangehaalde voorbeeld.
Ongetwijfeld zullen bij de beantwoording van de vragen ook waarden aan de orde komen. Maar... of de leerlingen ze als zodanig kunnen herkennen en/of benoemen is een heel andere vraag,terwijl juist het benoemen van voorkeuren in opvattingen met behulp van waardebegrippen van centraal belang is.

Het is overigens opvallend hoeveel verschil er bestaat in omvang van de docentenhandleidingen bij de verschillende methoden. Bij de ene methode wordt een handleiding met de omvang van een complete monografie bijgeleverd; de concrete aanwijzingen voor de les in andere handleidingen beslaan totaal niet meer dan enkele A4-tjes. Als er iets met waardenoriëntatie wordt gedaan gebeurt dat in het laatste geval via de opdrachten voor de leerlingen. In de meeste werkboeken worden de leerlingen hier of daar wel uitgenodigd hun eigen mening te geven of,in beperkte mate, eigen ervaringen in te brengen. Daar blijft het meestal bij: een systematische uiteenzetting, geïllustreerd met voorbeelden, over wat waarden zijn of hoe ze ontstaan, ontbreekt.

Onze conclusie is dan ook dat voor de meeste boeken geldt, dat waarden wel ter sprake komen, maar zonder inhoudselementen, zonder een duidelijke fasering in doelen en in didactische zin onvoldoende doordacht.

Methoden, die meer aan waarden "doen".

De twee methoden, die nog het dichtst in de buurt van waardengeoriënteerd onderwijs komen, zijn *Vragen aan de Ge-*

Noten

1. De cijfers zijn gebaseerd op de opgaven van de afdelingen verkoop van Wolters-Noordhoff en Malmberg. Ze komen in grote lijnen overeen met de cijfers die zijn gepubliceerd in *Kleio* 10/90 blz. 10 en 11.
2. *Merlijn*, docentenhandleiding deel 1, 5.
3. *Vragen aan de Geschiedenis*, docentenboek deel 2, 60.
4. Idem, 40.
5. *Kijk op de tijd*, deel 3 VWO, docentenhandleiding, 21.
6. *Sprekend Verleden*, deel 1 verkort, 56.
7. *Vragen aan de Geschiedenis*, deel 1 (eerste druk), 30 en 34.
8. R. Donk e.a., *Vragen aan de Geschiedenis*, werkboek 3 VH, 64.
9. *Andere Tijden*, deel 1, docentenhandleiding, 6.

schiedenis en *Sprekend Verleden*. Daarbij zijn ze het meest gedetailleerd in hun aanwijzingen voor de docent.
Opnieuw enkele voorbeelden om dit te illustreren.

Sprekend Verleden werkt met zogenaamde eenheden, waarin bronnenmateriaal over een bepaald thema is verzameld. Uit de bronnen komen uiteenlopende standpunten naar voren. In de eenheid:"Wat is de beste regeringsvorm?" wordt de leerlingen geleerd standpunten te herkennen en te beschrijven in een tekst over bestuursvormen in het oude Griekenland. Ze worden ook uitgenodigd zelf stelling te nemen in het debat. [6] Op die manier zullen leerlingen ook iets over hun eigen levensbeschouwing laten zien en /of daarover nadenken.

Vragen aan de Geschiedenis streeft in feite hetzelfde na, maar in een minder strakke opzet. Een aardig voorbeeld is te vinden in het eerste hoofdstuk van deel 1 van de methode. Daarin komt de vraag aan de orde hoe jagersvolken omgaan met de ouderen in de groep. In onze ogen lijkt het wreed weerloze oudere mensen aan hun lot over te laten. Via opdrachten in het werkboek wordt leerlingen naar hun mening gevraagd en de oplossing van de jagersvolkeren met de onze te vergelijken. [7]
Uit eigen ervaring kunnen we meedelen dat de leerlingen zeer betrokken zijn bij een dergelijk vraagstuk en er hevige discussies losbarsten naar aanleiding van de opdrachten.
Helaas wordt er in de nieuwe versie van deel 1 nog maar summier aandacht besteed aan deze kwestie. De druk vanuit het veld om een plaats in te ruimen voor de traditionele onderwerpen over Egyptenaren en de Grieken is blijkbaar te groot geweest. Verschillende aardige opdrachten en lesonderdelen zijn uit de nieuwe versie verdwenen of flink ingekort.
Een typerend voorbeeld van een opdracht, die meningsvormend is bedoeld, maar averechts uitpakt is te vinden in het werkboek van deel 3 Havo/Vwo. Aan het einde van een paragraaf over opvoeding en jeugdorganisaties in nazi-Duitsland wordt de leerlingen gevraagd hoe zij zouden reageren in een gegeven situatie. '*Zou je als arbeider in een fabriek die produkten voor de Duitsers maakte blijven werken of zou je ontslag nemen? Verklaar je mening*'. [8]
Bijna zonder uitzondering antwoorden de leerlingen dat ze ontslag zouden nemen. Dat lijkt prachtig, maar bij even doorvragen blijkt, dat niemand heeft stilgestaan bij de eventuele gevolgen van zo'n daad. De opdracht, op deze wijze geformuleerd, sluit namelijk absoluut niet aan bij hun denkwereld en voorstellingsvermogen. We leggen 14-15 jarigen een moreel dilemma voor, waarop zelfs veel volwassenen het antwoord schuldig zullen moeten blijven. Beantwoording vergt bovendien een hoge mate van historisch inzicht. Het lijkt me niet eerlijk dat op die leeftijd van leerlingen te verlangen. Door het probleem te actualiseren zou waarschijnlijk veel meer zijn bereikt.

Tenslotte nog enige opmerkingen over *Andere Tijden*, de nieuwe geschiedenismethode van Malmberg. In vergelijking met *Kijk op de Tijd* wordt er zowel in tekst- als werkboek meer aandacht besteed aan aspecten van waardenoriëntatie. In de docentenhandleiding bij deel 1 formuleren de auteurs ook duidelijk een doelstelling die deze richting op gaat: '*Leerlingen oordeelsvermogen en besef laten ontwikkelen van eigen en andermans normen met betrekking tot vroegere en hedendaagse verschijnselen, ontwikkelingen en vraagstukken.*' [9]
In het leerlingenboek wordt in ieder hoofdstuk een paragraaf gewijd aan de mentaliteit van de behandelde periode. Echt vernieuwend is de stofkeuze voor deze paragrafen niet. Traditionele onderwerpen als de Hervorming,de Verlichting of nationalisme komen nu onder de noemer mentaliteit aan de orde, maar tot een wezenlijk andere aanpak leidt dit niet.

Conclusie: in vergelijking met de andere methoden zijn er in *Vragen aan de Geschiedenis, Sprekend Verleden* en *Andere Tijden* duidelijker aanzetten te vinden tot waardengeoriënteerd onderwijs. Een systematische aanpak wordt echter niet gevolgd. Een uiteenzetting over wat waarden zijn of hoe ze ontstaan wordt niet gegeven. Daarmee ontbreekt ook een goed doordachte didactische opzet om leerlingen met waarden,meningen en levensbeschouwingen aan het werk te zetten. De auteurs van *Vragen aan de Geschiedenis* merken in de docentenhandleiding bij deel 1 op dat ze brugklasleerlingen te jong vinden voor deze problematiek.

Dat vanuit de doelen en inhouden van waardenoriëntatie waardevolle aanvullingen en bijstellingen in methodes zijn te realiseren, is een hypothese die het naar onze mening verdient nader onderzocht te worden.

kleio
nummer 3/91
pagina's 28 en 29