



KLEID

**TIJDSCHRIFT VAN DE
VERENIGING VAN DOCENTEN
IN GESCHIEDENIS EN
STAATSINRICHTING
IN NEDERLAND (V.G.N.)**

20e JAARGANG NR. 12 1979

PEDAK-NUMMER

Inhoud

DR. F.G.G. GOVERS: Inleidend woord	481
Sectie PEDAK/Basisonderwijs:	
Geschiedenismethoden voor het basisonderwijs	482
Criteria voor de consumentenrapporten	483
Consumentenrapport "Mobiel"	485
Consumentenrapport "Sleutel tot het heden"	495
CEES VAN DER KOOIJ:	
Geschiedenis in het derde studiejaar van de Pedagogische Akademie	503
Musea en onderwijs	506

De eindredactie van dit "Kleio"-nummer was in handen van Cees van der Kooij.

ABONNEMENTEN. Een abonnement op Kleio kost per kalenderjaar f 60,—. Docenten geschiedenis en staatsinrichting, werkzaam in enigerlei categorie van onderwijs in Nederland, komen alleen na goedkeuring van het bestuur in aanmerking voor een abonnement. Opgave voor een abonnement geschiedt schriftelijk bij de ledenadministratie V.G.N., Burg. Meineszlaan 10b, 3022 BH Rotterdam. Leden van de VGN ontvangen Kleio gratis.

Wij maken de leden er attent op, dat vanaf heden de ledenadministratie van onze vereniging nog uitsluitend schriftelijk benaderd kan worden op het volgende adres: Administratie V.G.N. Burg. Meineszlaan 10b, 3022 BH Rotterdam.

LOSSE NUMMERS van Kleio kosten f 5,— tenzij anders vermeld.

Het PEDAK-NUMMER (1979, no. 12) kost: f 5,— bij bestelling van 10 of meer exemplaren, f 6,50 bij bestelling van minder dan 10 exemplaren.

Bestelling geschiedt door overmaking van het juiste bedrag op gironummer 128701 t.n.v. penningmeester VGN te 's Gravenhage. Op girostrookje vermelden: jaargang, nummer en gewenst aantal exemplaren.

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen uit dit nummer is slechts toegestaan na onze schriftelijke goedkeuring.

De redactie

Redactie

MEVR. DRS. J. RIJKEN, *voorzitter*, Maasstraat 72A3, 1078 HL Amsterdam, tel. 020-715133.

DRS. FR. KAT, *secretaris*, Jeudestraat 4, 4011 GL Zoelen, tel. 03448-1686.

J.L. FRIELING, *penningmeester*, Prinses Beatrixlaan 31, 2341 TW Oegstgeest, tel. 071-152794.

DRS. G.J. SLOOTWEG,

J. HARDERWIJK,

DRS. P. VAN HEES,

DRS. F.G. VAN BAARDEWIJK.

DR. E.M. JANSSEN PERIO

Dr. F.G.G. Govers

Inleidend woord



De sectie PEDAK/Basisonderwijs is de redactie van "Kleio" erkentelijk voor de ruimte, die via dit nummer is geschapen om wederom enkele artikelen toe te voegen aan de reeks, die tot nu toe verschenen is. Het betreft met name een tweetal consumentenrapporten van de geschiedenismethoden voor het basisonderwijs "Mobiel" en "Sleutel tot het heden". Deze rapporten zijn gebaseerd op een nieuw samengesteld criteria-apparaat. Dit apparaat gaat aan de consumentenrapporten vooraf in dit nummer.

In het afgelopen jaar is door alle leden van onze sectie hard gewerkt aan de samenstelling en aan de bespreking van al deze artikelen. Daarnaast zijn er veelvuldig andere activiteiten, die voorbereid en ondernomen moeten worden door de sectie. Het lidmaatschap van de sectie PEDAK/Basisonderwijs vergt veel tijd en inzet. Dit is op te brengen mede door de goede sfeer in de groep. Heel wat vergaderingen waren gewijd aan de bespreking van de concept-teksten; meningsverschillen kwamen naar voren en werden besproken. Uiteindelijk vond een ieder zich in de definitieve teksten en in deze publikatie van het collectief der sectie. Ieder een hartelijk dank.

Met name het publiceren van consumentenrapporten is de laatste jaren tot een bewuste keuze geworden. Wij hebben daardoor minder tijd voor het publiceren over andere zaken. Bovendien onthouden wij ons van het zelf publiceren van schoolmethoden, zolang wij medeverantwoordelijk zijn voor het samenstellen van de consumentenrapporten . . .

In de afgelopen vijf jaren van mijn voorzitterschap van de PEDAK-commissie, nu dus sectie PEDAK/Basisonderwijs, heb ik ervaren, dat de relaties tussen de diverse commissies intensiever en beter geworden zijn. Een goede zaak. Tevens wordt de oprichting van de secties als een positieve ontwikkeling ervaren. Van dit alles is voor onze vereniging en uiteraard voor het geschiedenisonderwijs veel goeds te verwachten.

Degene, die de sectie PEDAK/Basisonderwijs gedurende de laatste tijd heeft gevolgd, is op de hoogte van de aandacht, die wordt besteed aan het realiseren van — meer — lokale en regionale geschiedenis in het geschiedenisonderwijs op onze scholen. Zie in dit verband onder meer "Kleio", jaargang 20, nummer 1. Door de positieve reacties, die na dit nummer binnenkwamen, word ik sterk bemoedigd in het uiten van de wens, dat er door de collega's in het voortgezet onderwijs in toenemende mate aandacht zal worden besteed aan lokale en regionale geschiedenis. En bij onze vertegenwoordigers, die spreken over mogelijke inhoudelijke aanpassing van het geschiedenisonderwijs verdient het lokale en regionale aspect van geschiedenis een plaats bij de onderhandelingen!

november 1979

Frans Govers,
voorzitter van de
sectie PEDAK/Basisonderwijs

Geschiedenismethoden voor het basisonderwijs

Vooraf

In 1976 werd door de Commissie Pedagogische Akademies voorlopig een punt gezet achter de serie consumentenrapporten van geschiedenismethoden voor de basisschool. Over zes methoden – de destijds het meest in gebruik zijnde – werd gerapporteerd, nadat eerst in 1973 een criteria-lijst was gepresenteerd ("Kleio"-1973 – zie literatuurlijst).

De voorzitter van de commissie, F. Govers, kondigde bij het verschijnen van het laatste rapport ("Kleio"-1976 – zie literatuurlijst) aan, dat overwogen werd om over te gaan tot het apart uitgeven van de gehanteerde criteria en van alle rapporten. Hier is het – door buiten de commissie gelegen omstandigheden – niet van gekomen. Wel is tegen kostprijs en verzendkosten bij het secretariaat van de sectie PEDAK/Basisonderwijs een dergelijke uitgave in fotocopievorm verkrijgbaar (Winschoterweg 10 - 9723 CG Roodehaan, tel. 05404-1556).

De ervaringen met de consumentenrapporten waren over het geheel genomen positief. Het bleek ons, dat er behoefte was aan deze rapporten; er werd naar uitgekeken, ze werden bestudeerd en ze functioneerden als discussiemateriaal zowel in de onderwijsopleiding als in het onderwijsveld. Zowel de Landelijke Pedagogische Centra als de plaatselijke en regionale schooladvies- en begeleidingsdiensten hadden grote interesse voor ons werk. En laatstelijk meldden ook de Stichting voor Leerplanontwikkeling en de Centrale Registratie van Leermiddelen zich als belangstellende instellingen.

Onze rapporten werden dan ook opgenomen in "Een overzicht van beoordelingen en analyses van leermiddelen", samengesteld door J. van Hoorn van het Onderwijsadviescentrum te Groningen en verschenen in het Contactorgaan voor de innovatie van het onderwijs, uitgegeven door de centrale werkgroep documentatiecentra voor onderwijs en opvoeding (W.D.O.O.) (zie literatuurlijst).

Stoppen of doorgaan met de consumentenrapporten?

Nu drie jaar later is de vraag gerechtvaardigd: Moeten we doorgaan of stoppen met de consumentenrapporten? Tegenover de positieve ervaringen vanuit de onderwijswereld stonden de "ongrijpbare" activiteiten van de (educatieve) uitgeverijen. Eén van onze commissieleden – P.W. Brouwer – formuleerde in zijn brochure "Laten wij vrede maken" deze ongrijpbare kant als volgt: "Het zal allemaal wel niet helpen. Het meest vreemde bij al de methodebesprekingen is voor mij geweest, dat aangegeven notoire fouten bij herdrukken – en die historische lees- en leerboekjes halen wat herdrukken – gewoon blijven staan" (pag. 34, zie literatuurlijst).

Maar schrijvers en uitgevers van methoden zijn maar één kant van de zaak. Misschien is het juist, dat wij –

zoals Brouwer stelde – "met kanonnen op muggen" schieten. Maar een realiteit is, dat die muggen er zijn, ja er nog steeds nieuwe bijkomen (ook nieuwe, die om "kanonnen" vragen). Is het dan juist om vanuit scepsis ten aanzien van het effect bij schrijvers en uitgevers ons werk te stoppen en van verdere rapporten af te zien? Ieder, voor wie goed onderwijs hoofddoel is, zal deze vragen als retorisch afdoen. Zolang er methoden verschijnen, zal er gerapporteerd moeten worden, zoal niet voor de producenten, dan toch zeker als handreiking naar de consumenten.

Zolang er methoden verschijnen . . . want in onze commissie wordt een methode als hulpmiddel voor het geschiedenisonderwijs in de basisschool bepaald niet als ideaal gezien, ja zelfs verre van dat, eerder als een kenmerkend onmisbaar kwaad. Het mag voor de lezer, die onze publikaties (als commissie of als individu) gevolgd heeft, duidelijk zijn, dat wij de landelijke methoden liever niet dan wel in de handen van de basisschoolleerlingen zien. Ons ideaal is nog altijd een regionaal opgezet onderwijsleerpakket, ontwikkeld door historici en onderwijzers samen. Hoewel aanzetten in de richting van dit ideaal overal in den lande aanwijsbaar zijn, is de realiteit dat het merendeel van de basisschoolleerlingen de eerste ervaringen met geschiedenis opdoet uit een landelijk gerichte methode, ontwikkeld door een team van schrijvers voor "gemiddelde klassen" in Nederland.

Gegeven deze realiteit hebben wij als commissie gemeend – los van ons ideaal – de publikatie van de consumentenrapporten voort te zetten. Temeer daar sinds 1976 verschillende nieuwe methodes op de markt gekomen zijn.

Onze bedoeling blijft te signaleren en waar daar om gevraagd wordt – en geregeld bereiken ons daartoe verzoeken – om te adviseren. Wij willen een handreiking aanbieden aan diegenen, die verantwoord methoden tegen elkaar willen afwegen. Wij zien echter niet als onze taak om bestaande methoden zelf te verbeteren, laat staan zelf methoden te produceren.

Consumentenrapporten, maar hoe?

Voordat we echter bezig gegaan zijn met het samenstellen van rapporten over deze nieuwe methoden heeft een grondige herbezinning plaats gehad op het werk uit de periode 1973-1976.

– Zijn de in 1973 geformuleerde criteria wel de criteria, die gehanteerd moeten worden? Daartoe werd alle ons bekende literatuur over methoden – zowel algemeen onderwijskundige, als specifiek historisch-didactische – doorgewerkt en in relatie gebracht met de criteria uit 1973. Van die literatuur wordt opgave gedaan achter het criteria-apparaat. Deze literatuurstudie leid-

de tot een aanpassing en herziening van onze criteria.

– Heeft het wel zin om de resultaten weer te geven in een waardering in +, –, ±? Wij zijn nu van mening, dat deze wijze van waarden niet voldoende duidelijk gemaakt heeft, wat we eigenlijk wilden uitdrukken. Vandaar dat wij ons voornemen om in de nieuwe rapporten slechts in omschrijvingen te rapporteren, in de hoop genuanceerder weer te kunnen geven, wat we eigenlijk willen zeggen.

– Is het wel juist om steeds van twee methodes tegelijk en naast elkaar een rapport te geven? We hebben ge-

merkt hoe door de naast elkaar-plaatsing van twee rapporten vergelijkingen ontsonden, die eigenlijk niet de bedoeling waren. Om dit gevaar te elimineren meent de sectie er goed aan te doen voortaan de consumentenrapporten per methode te publiceren.

Tot slot moge nog opgemerkt worden, dat onze mening, dat consumentenrapporten zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch opgezet dienen te zijn, niet veranderd is. Voor op en aanmerkingen houden wij ons aanbevelen.

Criteria voor de consumentenrapporten

1 Handleiding voor de onderwijsgevende

Binnen onze sectie heerst de mening, dat er geen methoden mogen verschijnen zonder een handleiding voor de onderwijsgevende. Wij zien deze handleiding als een soort handboek voor de onderwijzer en als het onmisbare onderdeel van het totale onderwijsleerpakket. Ons uitgangspunt daarbij is niet de onmondige onderwijsgevende, maar iemand, die zijn/haar professionaliteit door een per definitie te oppervlakkige en beperkte opleiding in de praktijk moet vinden en door zowel vakinhoudelijke als vakdidactische handreikingen zelf via een creatief proces zijn/haar onderwijsweg op het terrein van de geschiedenis moet zien te vinden. Dit alle nieuwe plannen voor de onderwijzeropleiding ten spijt. Daartoe dient deze handleiding aan de volgende punten te voldoen:

1.1 Gegevens over de auteurs

1.2 Een verantwoording door de auteurs van de werkwijze, gehanteerd bij de stofkeuze en van de visie op het geschiedenisonderwijs aan kinderen, jonger dan twaalf jaar in het licht van een longitudinale ontwikkeling.

Men mag uitspraken verwachten inzake kwesties als geschiedenis en wereldoriëntatie, evenementiële en structurele geschiedenis, idealistische en materialistische geschiedenis.

Geschiedenis en wereldoriëntatie: van de auteurs van een basisschoolmethode geschiedenis mag een duidelijke verklaring verwacht worden ten aanzien van hun visie op de plaats van geschiedenis in de school. Is geschiedenis een apart vak in de basisschool, dat los van alle andere activiteiten in die school aan de orde komt? Of is geschiedenis een onderdeel van de totale oriëntatie van het kind in de omringende wereld, met als mogelijke consequentie: integratie van historische aspecten met andere aspecten van de wereld tijdens het onderwijsleerproces?

Evenementiële en structurele geschiedenis: zijn de auteurs bij hun stofkeuze uitgegaan van losstaande gebeurtenissen, evenementen, of zijn ze uitgegaan van ontwikkelingen in de structuur van de samenleving? Of waar ligt in hun stofkeuze het hoofaccent?

Idealistische en materialistische geschiedenis: zijn de auteurs bij hun stofkeuze uitgegaan van geschiedenis, waarvan het bewustzijn van de mensen (de ideeën) de motor vormt of hebben ze gekozen voor een geschiedenis, waarin de materiële omstandigheden van de mensen de drijfkracht voor de verandering vormen. Of waar ligt in hun stofkeuze het hoofaccent?

1.3 Per onderdeel een ruime hoeveelheid vakinhoudelijke informatie:

1.3.1 Deze vakinhoudelijke informatie dient historisch juist en voor de onderwijsgevende relevant te zijn.

1.3.2 Bij deze vakinhoudelijke informatie dient een beredeneerde literatuuropgave verstrekt te worden (zo exact mogelijk).

1.3.3 Bij deze vakinhoudelijke informatie dienen aanwijzingen gegeven te worden voor lokale en regionale benaderingen, d.w.z. in aansluiting op de algemene vakinhoudelijke informatie wordt er vermeld hoe in de verschillende delen van ons land het beste vanuit de regio op het onderwerp ingespeeld kan worden.

1.4 Per onderdeel een ruime hoeveelheid vakdidactische informatie. Verschillende mogelijkheden om in of buiten de klas werkzaam te zijn met het onderdeel dienen beschreven te worden, zoals introductie- en motivatiemogelijkheden, verschillende werkvormen (bv vertelmogelijkheden), dramatiseringsmogelijkheden, mogelijkheden voor (andere) creatieve verwerkingen, aanwijzingen voor differentiatie, zelfonderzoekmogelijkheden in en buiten de klas, aanwijzingen voor archief- en museumbezoek en voor buurt-, dorps- en stadswandelingen.

1.5 Per onderdeel en beredeneerde leermiddelenlijst. Opgave van verkrijgbare en aanbevolen dia's, filmstroken, platenmateriaal, films, geluidsbanden, historische kinderboeken, naslagwerken voor leerlingen, kaarten, verhalenboeken voor leerkrachten e.d.

1.6 Voor het geheel per schooljaar aanwijzingen van keuzemogelijkheden: suggesties om af te wijken van de voorgestelde opzet, zodat daar waar slaafs navolgen niet gewenst is, ook bewust op grond van aangedragen keuzemogelijkheden door de onderwijsgevende gekozen kan worden.

2 Stofkeuze leerlingenmateriaal

- 2.1 Er moet een duidelijke samenhang zijn tussen dat wat de auteurs voorstaat (zie criterium 1.2 - Handleiding) en de stofkeuze van het leerlingenmateriaal.
- 2.2 Het dagelijks leven dient in de geschiedenismethoden centraal te staan: dit moet worden getoond in alle facetten, dus zowel de politieke-staatkundige, als de sociale, de religieuze, de economische, de culturele en de militaire.
- 2.3 De weergegeven stof dient historisch juist te zijn.
- 2.4 De weergegeven stof dient vrij te zijn van vooroordelen.
- 2.5 De ordening van de stof dient zo te zijn, dat zowel aan het historisch proces recht wordt gedaan als aan de ontwikkeling van tijdsbegrip en periodisering bij de leerlingen.
- 2.6 Waar mogelijk dient oorspronkelijk materiaal opgenomen te zijn om de leerlingen zoveel mogelijk in aanraking te brengen met het "echte" verleden (via primaire bronnenmateriaal).

3 Didactische criteria

- 3.1 De leerstof dient aangeboden te worden in een voor basisschoolleerlingen begrijpelijke taal, dus zonder de in geschiedenisboeken zo voor de hand liggende abstracties.
- 3.2 De leerstof moet voortdurend gekoppeld worden aan tijd, zodat de leerlingen geleidelijk hun tijdsbegrip ontwikkelen. Gedacht kan worden aan verantwoorde tijdbalken per onderdeel.
- 3.3 De leerstof moet duidelijk in de ruimte geplaatst worden. Gedacht kan worden aan duidelijke historische kaarten.
- 3.4 Ter bestrijding van verbalisme dienen verantwoorde illustraties opgenomen te worden, die samenhangen met de tekst.
- 3.5 Er dienen verwerkingsopdrachten toegevoegd te zijn, die gevarieerd zijn in opzet en in niveau.

4 Uitvoering

- 4.1 De uiterlijke verzorging dient qua lay out overzichtelijk en duidelijk te zijn.
- 4.2 De uiterlijke verzorging dient garanties te bieden ten aanzien van een redelijke gebruiksperiode.
- 4.3 In het leerlingenmateriaal dienen registers opgenomen te zijn voor naslagwerkzaamheden door de leerlingen.

5 Algemeen

Deze rubriek kan worden benut, indien dit wenselijk wordt geacht. De mogelijkheid bestaat immers dat er behoefte wordt gevoeld aan een afsluitende beschouwing. De sectie is overigens van mening, dat het niet nodig is om de consumentenrapporten af te sluiten met een min of meer dwingende conclusie.

6 Literatuuroverzicht

- 6.1 Reeds verschenen rapporten van de PEDAK-commissie
"Geschiedenismethoden voor het basisonderwijs"
in: "Kleio" - 1973 - nr. 6/7 - p. 356-364.
"Een discussie over "Geschiedenismethoden voor het basisonderwijs" van de PEDAK-commissie"
in: "Kleio" - 1973 - nr. 12 - p. 600-606.
"Geschiedenismethoden voor het basisonderwijs II"
in: "Kleio" - 1974 - nr. 2 - p. 228-235.
"Geschiedenismethoden voor het basisonderwijs III"
in: "Kleio" - 1976 - nr. 5 - p. 554-561.
- 6.2 Algemeen onderwijskundige literatuur
C. Bevelander e.a. - Kernproblemen uit de algemeen didactiek van het basisonderwijs - Groningen - 1970 - derde druk - hoofdstuk 9.
L. van Gelder e.a. - Didactische Analyse, Werk- en Studieboek - Groningen - 1971-1973. Deel I: hoofdstuk 9; deel 2: hoofdstuk 7.
E. de Corte e.a. - Beknopte didaxologie
Groningen - 1972 - hoofdstuk VII.
N.A.J. Lagerwey - Het beoordelen van schoolboeken
Groningen - 1973 (Didactische Analyse - deel 3b).
M.J.J. Langermans - Het team kiest een methode
's-Hertogenbosch - 1975 - tweede druk.
(Op basis van de in dit boekje genoemde algemeen onderwijskundige criteria zijn bij het K.P.C. analyseverslagen verkrijgbaar, ook van geschiedenismethoden).
- 6.3 Specifiek voor geschiedenis
"Hoe rechts is ons onderwijs?" Nijmegen - z.j. (Nieuwsbrief SOF - jaargang 2 - nr. 9-10).
B. Feis - Kazerne, kerk en kapitaal. Indoktrinatie in ons geschiedenisonderwijs. Nijmegen - z.j. (Nieuwsbrief SOF - jaargang 3 - nr. 2)
(eerder verschenen onder de titel "Diskussie zonder einder" - 1971 - tweede druk).
"Schoolboek en geschiedenisonderwijs" (N.J.B.G.-congres 1971) in: JANUS VI
"Hoe krities zijn de geschiedenisboeken van ons basisonderwijs?" - Nijmegen - 1972.
G. de Jong e.a. - Kind, school en geschiedenis
Amsterdam-Brussel - 1975 - zesde druk - hoofdstuk 13.
P.W. Brouwer - Laten wij vrede maken. Ego-document rond de Pacificatie van Gent - Tilburg - 1976
(Onderwijskundige Brochurenreeks - nr. 270) vooral hoofdstuk 3.
"Maak zelf een reclame-advertentie voor Philips of DAF" Leiden - 1977 - derde druk.
L.G. Dalhuisen e.a. - Geschiedenis op school in theorie en praktijk. Groningen - 1977 - tweede druk - hoofdstuk 4.
P.M.F. Fontaine e.a. - Instrumentarium ter beoordeling van een leerboek geschiedenis - Utrecht-z.j.
N. van Niekerk en M. Pieters - "Negers zijn lui, koeien zijn heilig" De derde wereld in schoolboekjes: de schrijvers, de uitgevers, de critici. In: "Onze wereld" - september 1978 - p. 12-23.
L. van Gastel en K. Keizer - "Koning, keizer, admiraal, in de boekjes staan ze allemaal". In: "Kleio" - 1978 - nr. 10 - p. 893-927.
- 6.4 Speciaal voor materiaal voor documentatiecentra
6.4.1 Algemeen

A. Donders en A. van Bergen - "Knollen voor citroenen? Inhoudsanalyse van een documentatiesysteem" in: "Jeugd in school en wereld" - februari 1973 - p. 256-265 (+ reacties p. 266-269 en 296).
 "Maatschappij, opvoeding, school en leerstof" in: "Jeugd in school en wereld" - mei 1974 - p. 414-417.
 W. Boonman - "Oriënteren of misleiden?" in: "Jeugd in school en wereld" - september 1974 - p. 4-10 (+ reacties p. 11-13 en 21).
 K. Both e.a. - "Konsumentengids voor het MDC"

in: "Pedomorfose" - nr. 19 - p. 65-67.
 6.4.2 Voor geschiedenis
 P.W. Brouwer - "Criteria ten behoeve van het beoordelen van documentatiesystemen" in: "Kleio" - 1977 - nr. 4 - p. 263-266.
 6.5 Overzicht van analyses en beoordelingen (ook voor geschiedenis)
 J. van Hoorn - Een overzicht van beoordelingen en analyses van leermiddelen. Contactorgaan voor de innovatie van het onderwijs - Den Bosch - 1977.

Consumentenrapport "Mobiel"

"MOBIEL", een integraal thematische geschiedenisleergang voor wereldoriënterend onderwijs op de basisschool.
 Wolters-Noordhoff - Groningen - 1975-1978

De methode bestaat uit materiaal voor de drie hoogste klassen of groepen van de basisschool. Voor elke klas voorziet de methode in een "Wegwijzer", een werkboek, een onderwijzersboek, een verhalenbundel, een bundel hoorspelletjes en een spel.

Bij de gehele methode behoort een naslagwerk, getiteld: "Tocht naar de toekomst".

De prijzen van de onderdelen van het pakket zijn:

	1	2	3
Wegwijzer	f 32,75	f 34,50	f 42,00
Onderwijzersboek	27,00	40,50	47,50
Werkboek	12,75	13,00	14,50
Spel	27,25	17,00	37,50
Verhalenbundel	9,70	10,25	12,50
Hoorspelbundel	5,50	5,80	7,20
Tocht naar de toekomst	20,25		

1 Handleiding voor de onderwijsgevende

1.1 Gegevens over de auteurs

De methode bevat (enigszins bekort) de volgende gegevens over de auteurs:

Dr Lea Dasberg

studeerde geschiedenis in Amsterdam, was aldaar lerares geschiedenis, daarna wetenschappelijk hoofdmedewerkster historische pedagogiek in Utrecht.

Drs Gerard Kramer

studeerde geschiedenis in Amsterdam, eerst werkzaam op het Documentatiecentrum voor nieuwste geschiedenis van de Universiteit van Amsterdam en daarna verbonden aan het ministerie van buitenlandse zaken.

Menno Lodeizen

schoolleider van een openbare basisschool in de Bijlmermeer te Amsterdam en pedagogisch-didactisch me-

dewerker van de stichting Lodewijk de Raet in België.

Arno Maarschalkerweerd

was eerst schoolleider van een hervormde basisschool in Utrecht en daarna directeur van een schoolbegeleidingsdienst.

Arie Rampen

is een onderwijskundig project-ontwerper en als zodanig samensteller, redacteur en auteur van een aantal uitgaven voor het basisonderwijs op het gebied van wereldverkenning, verkeer en biologie.

Andries Oldersma

is inspecteur bij de gemeentelijke inspectie voor het onderwijs in Amsterdam en is auteur van enkele uitgaven voor het basisonderwijs.

William D. Kuik

is tekenaar-graficus-schrijver.

1.2 Verantwoording van de stofkeuze

De schrijvers vermelden uitvoerig hun visie op het geschiedenisonderwijs aan basisschoolkinderen. Zij constateren in onze maatschappij "welzijnsnood" als gevolg van desoriëntatie in de eigen wereld. Al de identificatiemogelijkheden, die het jonge schoolkind vroeger kon vinden – godsdienst, jeugdbeweging, gezin, dorp of wijk, vader, moeder, de alwetende juf of meester, de jeugdleider – zijn in de huidige wereld op drift geraakt. "Wij in deze tijd", aldus de schrijvers, "hebben een jeugd op te voeden in een deconfessionaliserende wereld, in een anti-normatieve en anti-autoritaire sfeer die een jeugdbeweging tot een anachronische heeft gemaakt, in één grote aan elkaar slibbende randstad waar karakteristieke streekverschillen steeds meer verdwijnen, in een "vaderloze maatschappij" met werkende moeders en straks misschien op basisscholen waar de centrale juf of meester heeft plaats gemaakt voor vakdocenten. Dit alles brengt vervreemding met zich mee, zich uitend in "het toenemende druggebruik onder de jeugd, het wegvlugten uit de koele technologie in de wazige mystiek van het hippiedom, de wanhopige pogingen de eenzaamheid te doorbreken door samen met een wildvreemde in één slaapzak te kruipen, in het Amsterdamse Vondelpark of in San Francisco". Geschiedenisonderwijs kan nu bijdragen, zo menen de auteurs, tot een hernieuwde oriëntatie in die vervreemde wereld door het bestuderen van de "mechanismen van het verleden om er het heden mee te kunnen beoordelen en het, samen met de toekomst, te kunnen veranderen". De schrijvers maken niet duidelijk wat zij onder die "mechanismen" verstaan. Wel zien zij een dergelijk geschiedenisonderwijs, als een onderdeel van wereldoriëntatie, leiden tot emancipatie en mondigheid, tot een "nieuwe identificatiemogelijkheid voor het kind van deze tijd", te weten: "de identificatie met zijn eigen verantwoordelijkheid in een sociale omgeving".

Op basis hiervan komen de auteurs tot de formulering van een algemeen doel van historische vorming: "De kinderen dienen, door confrontatie met en uitdieping van op het huidig bestaan gerichte historische themata, tot een vragende instelling en een kritische houding gebracht worden ten opzichte van de historie. Zij moeten zich een vorm van historisch denken verwerven. waarmee een achtergrond verkregen wordt voor de beoordeling van maatschappelijke situaties en een houding mogelijk wordt gemaakt van mede-verantwoordelijk zijn voor veranderingen in de maatschappij, in de verwachting dat zij in hun latere bestaan de dynamiek van de samenleving beter kunnen begrijpen en er beter en kritischer in kunnen leven".

Dit doel willen de auteurs realiseren door thema's uit het dagelijks leefmilieu van de kinderen van prehistorie tot heden te behandelen. Zo blijkt steeds opnieuw, dat geschiedenis een proces van verandering is. Aspecten van de maatschappij, die de kinderen steeds weer tegenkomen, zoals namen, woningen, voeding, geld, spel en sport enz. komen hierbij aan de orde. Deze "door analyse van het dagelijks leven verkregen bestaans-componenten" – in totaal 30, waarvan een aantal elkaar overlapt – sluiten enerzijds nauw aan bij het dagelijks bestaan van de leerlingen en bieden anderzijds per-

spectief voor het functioneren van de kinderen later als volwassene. Het beogen van "een kritische houding ten aanzien van de historie" brengt mee, dat de schrijvers "het wereldgebeuren niet naar het kind toe brengen om er kennis van te nemen als een onwrikbaar en onaanvechtbaar gegeven, maar (...) het kind op het wereldgebeuren afsturen om het te beoordelen, eventueel te veroordelen en naar eigen inzichten voor de toekomst te helpen veranderen". Niet het vrijblijvende "wat deed die en die koning?" komt uit een les als vraag te voorschijn, maar "vind je dat goed of verkeerd?". Niet "welke kleding hoort in welke tijd?", maar "wat vind jij mooi of lelijk?". Zo, "door in de schoenen van ministers en kunstenaars, van veldheren en wetenschapsbeoefenaren" geplaatst te worden, kan een kind verantwoordelijkheid voor het wereldgebeuren ontwikkelen in het besef dat de mens, dus ook de leerling, geen willoos radertje is, maar zelf geschiedenis kan maken.

Uitdrukkelijk wordt het uitgaan van het geografisch milieu bij het geschiedenisonderwijs door de schrijvers afgewezen, daar naar hun opvatting in de huidige maatschappij dit geografisch milieu ten gevolge van de vele verhuizingen en de algemene ontworteling "non-existent" is. Daarnaast zou dit soort geschiedenisonderwijs (heemkunde, regionale geschiedenisbeoefening) sterk tenderen naar het traditioneel politiek-chronologisch geschiedenisverhaal met als doel "opvoeden tot loyale staatsburgers, tot vaderlandsliefde, ja, tot nationalisme en chauvinisme en tot eerbied voor de bestaande orde als historisch gegroeide orde"; een doel, dat, naar inmiddels duidelijk zal zijn, de schrijvers niet erg aanspreekt.

Een visie op longitudinale leerstofplanning in de zin van aansluiting van het vervolgonderwijs op het door de methode gepropageerde geschiedenisonderwijs wordt niet gegeven. Ook wordt nauwelijks aandacht besteed aan het geschiedenisonderwijs voor 4- tot 8-jarigen. Alleen in het onderwijzersbezoek voor de zesde klas worden, volledig in de lijn van Heinrich Roth, enkele oppervlakkige opmerkingen over de ontwikkeling van tijdsbesef gemaakt.

De schrijvers zien geschiedenis als een onderdeel van wereldoriëntatie. Het kind kan een heroriëntatie in de wereld vinden door de procesmatige ontwikkeling van alle aspecten van de menselijke cultuur te leren zien. Dit gebeurt door die ontwikkeling van prehistorie tot heden steeds weer opnieuw bij elk aspect te volgen.

Uit hun wens de "mechanismen van het verleden" voor de kinderen bloot te leggen, mag men veronderstellen dat de schrijvers kiezen voor een structurele benadering van de geschiedenis. Dit wordt overigens niet expliciet vermeld.

De schrijvers kiezen niet duidelijk voor een idealistisch dan wel materialistisch verklaringssmodel. Zij menen veeleer dat alle levensaspecten – economie, godsdienst, rechtspleging, ziekenverzorging – op elkaar inwerken.

1.3 De vakinhoudelijke informatie

1.3.1 Is de vakinhoudelijke informatie historisch juist? Is de vakinhoudelijke informatie voor de onderwijsgevende relevant?

Beide vragen zijn niet van toepassing, daar in de hand-

leiding geen vakinhoudelijke informatie gegeven wordt.

1.3.2 Wordt bij de vakinhoudelijke informatie een beredeneerde literatuuropgave verstrekt?

Bij de verschillende thema's wordt geen literaturopgave verstrekt. Ook worden de bronnen, die gebruikt zijn bij het schrijven van het leerlingendeel niet vermeld.

1.3.3 Worden bij de vakinhoudelijke informatie aanwijzingen gegeven t.b.v. een lokale en regionale aanpak?

Vakinhoudelijke informatie t.b.v. een lokale en regionale aanpak wordt niet gegeven. Wel kan men een enkele maal vrij summier een didactische aanwijzing in deze richting vinden. Bij het thema "Wat wij met het water doen" wordt bijvoorbeeld opgemerkt: "Een bezoek aan een molen zou uitstekend passen bij dit thema". Wanneer een thema over het ontstaan van dorpen en steden een uitstekende mogelijkheid biedt om de leerlingen zelf in hun eigen omgeving historisch onderzoek te laten doen, krijgt de onderwijzer nauwelijks een handreiking aangeboden. Dit historisch bezig zijn in de eigen omgeving staat dan ook niet centraal voor de schrijvers. De woonplaats van de leerlingen mag eventueel wat illustraties leveren bij het algemene verhaal over het ontstaan van dorpen en steden.

1.4 Wordt per onderdeel een ruime hoeveelheid vakdidactische informatie verstrekt?

Ieder thema gaat vergezeld van didactische informatie. De themakeuze wordt gemotiveerd en toegelicht. Doelen, beginsituatie en stofkeuze worden uitvoerig beschreven. Vele aanwijzingen en suggesties worden gegeven voor een introductie, de verdere behandeling en verwerking van de stof, de toetsing en de evaluatie na de behandeling van het thema.

1.5 Wordt per onderdeel een beredeneerde leerlijst verstrekt?

In de algemene inleiding wordt een algemene leerlijst gegeven. Naast het bij de methode zelf behorende materiaal moeten de leerlingen kunnen beschikken over tijdbalken en een documentatiecentrum, waarin boeken, dia's, wandplaten, atlassen, woordenboeken en andere leermiddelen. Daarnaast wordt bij ieder thema een lijstje met speciale leermiddelen genoemd. De uitvoerigheid hiervan verschilt nogal per thema.

1.6 Worden voldoende keuzemogelijkheden aangeleerd, zodat een slaafs navolgen van de methode kan worden voorkomen?

De onderwijzer kan naar eigen keuze afwijken van de volgorde der thema's, ook hoeven niet alle thema's behandeld te worden. Wel vinden de schrijvers het van belang de eerste drie thema's (naamgeving, wonen en bouwen, eten en drinken) in de voorgestelde volgorde aan te bieden, daar deze zeer nauw verbonden zijn met het onmiddellijke bestaan van het kind.

Niet ieder kind hoeft alle opdrachten uit te werken. Verschillende groepen kunnen eventueel elk een deel van de opdrachten op zich nemen. De resultaten van het werk kunnen dan aan de klas (groep) als geheel gepresenteerd worden door de groepen. De methode past dus bij een flexibele en gedifferentieerde manier van

werken. Desondanks lijkt dat ieder thema bij benadering toegemeten tijd van circa een maand, d.w.z. 8 à 10 uur bij een normaal rooster, bijzonder kort. In dit verband zijn we erg benieuwd naar het artikel over praktijkervaringen met "Mobiel", dat Lea Dasberg ruim 1½ jaar geleden in "Resonans" aankondigde in een artikel over de ideeën achter "Mobiel" (Lea Dasberg - "Mobiel, wereld in beweging", in: "Resonans", april 1978, pag. 236 e.v.). Dit artikel is nog niet verschenen.

Samenvatting

In de handleiding expliciteren de schrijvers van "Mobiel" duidelijk hun uitgangspunten: hun opvoedingsdoelen en hun opvatting over de rol van het geschiedenisonderwijs daarbij. "Mobiel" vormt in dit opzicht een unicum op het gebied van geschiedenismethoden en verdient uit dien hoofde veel waardering.

De handleiding verschaft geen vakinhoudelijke achtergrondinformatie. Aan vakdidactische informatie wordt daarentegen veel aandacht besteed.

In de nu volgende paragraaf willen wij vooral nagaan of de in de handleiding genoemde uitgangspunten en doelen ook terug te vinden zijn in het materiaal, dat bestemd is voor de leerlingen.

2 Stofkeuze van het leerlingmateriaal

2.1 In hoeverre is er een duidelijke samenhang tussen de door de schrijvers voorgestane uitgangspunten en de stofkeuze van het leerlingmateriaal?

Het leerlingmateriaal bestaat uit een aantal onderdelen:

- het werkboek

met een serie opdrachten aan de hand waarvan de leerlingen de rest van het materiaal bestuderen;

- de wegwijzer

met over ieder thema een hoeveelheid historische informatie, voorzien van een grote hoeveelheid illustraties;

- verhalen

een bundel van tien verhalen (bij elk thema een verhaal);

- hoorspelletjes

bij iedere wegwijzer hoort een bundel van vier hoorspelletjes. Een hoorspel is steeds een dramatische bewerking van een bij een thema passend verhaal.

- "Tocht naar de toekomst"

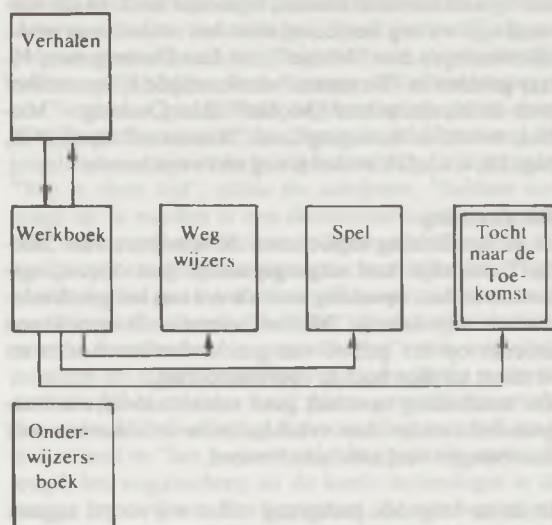
een historische platenatlas met in chronologische volgorde beeldinformatie over de opeenvolgende cultuurtijdperken. Steeds wordt op een dubbelpagina een cultuurtijdperk getypeerd met een kaartje, enkele illustraties – veelal in kleur – en een korte begeleidende tekst.

- spel

bij ieder werkboek hoort één spel: respectievelijk een ganzenbord-, een kwartet- en een muzenspel.

Vanuit het werkboek wordt de leerling steeds verwezen naar de andere onderdelen van de methode en eventueel naar ander materiaal buiten de methode (zie schema)

Structuur



De structuur van de methode

De volgende thema's komen aan de orde:

Voor het eerste cursusjaar, de vierde klas basisonderwijs of een vergelijkbare groep:

- 1 Ik heb een naam (over naamgeving).
- 2 Ik heb een huis (over wonen en bouwen).
- 3 Wat de pot schaft (over eten en drinken).
- 4 Wat kost dat? (over betalen in goederen of geld).
- 5 Hoe is de stand? (over spel en sport).
- 6 Een ark vol (over mens en dier).
- 7 Hoe bereiken we elkaar? (over postverkeer, telegraaf en telefoon).
- 8 Dokter, ik voel me niet lekker (over ziekte en geneeskunde).
- 9 Het regent, het zegent (wat het water met ons doet).
- 10 Wat een vondst! (over opgravingen).

Voor het tweede cursusjaar, de vijfde klas of vergelijkbare groep:

- 11 Een boekje opendoen (over lezen en schrijven).
- 12 Hoort, zegt het voort! (over het verspreiden van nieuws).
- 13 Boeren, burgers, buitenlui (over dorpen en steden).
- 14 Op weg (over reizen en trekken).
- 15 Kleren maken de man (over onze kleding).
- 16 In naam der wet (over ons recht).
- 17 De wereld wordt groter, de wereld wordt kleiner (over ontdekkingsreizen).
- 18 Als de zon ondergaat (over onze verlichting).
- 19 Van de wal in de sloot (wat wij met het water doen).
- 20 Niet minder dan een ander (over gelijkwaardigheid van alle mensen).

Voor het derde cursusjaar, zesde klas of vergelijkbare groep:

- 21 Dat gaat gesmeerd (over de ontwikkeling in de techniek).

- 22 Verder kijken dan je neus lang is (over het veroveren van de ruimte).
- 23 Werk aan de winkel (over arbeid).
- 24 Muzen, meesters en materialen (over kunstvormen).
- 25 Ingerukt, mars... (over oorlog en vrede).
- 26 Met z'n allen op een kluitje (over steden en leefbaarheid).
- 27 Van werkschool tot schoolwerk (over kinderarbeid).
- 28 Kan dat wel door de beugel? (over vrije meningsuiting en censuur).
- 29 Wie komt er in mijn huisje? (over gezinsvormen).
- 30 Alles op zijn tijd (over tijdrekeningen).

Binnen de hele methode valt een sterke coördinatie te constateren. Personen, begrippen, periodes e.d. komen steeds opnieuw aan de orde, maar steeds vanuit een nieuwe invalshoek. "Wonen en bouwen" (deel 1) vindt een voortzetting en verdieping in "Dorpen en steden" (deel 2) en "Steden en leefbaarheid" (deel 3). Johan Kepler treedt als astronoom op in "Over het veroveren van de ruimte" (deel 3), nadat we hem al eerder tegengekomen zijn als verdediger van zijn van hekserij beschuldigde moeder in het verhaal "De zoon van de heks" bij het thema "De gelijkwaardigheid van alle mensen" (deel 2). Een begrip als gilden komt vele malen ter sprake en de hoofdperiodes van de geschiedenis worden vanzelfsprekend in vrijwel ieder thema aangept. Na deze globale aanduiding van de inhoud van "Mobiel" komen we tot een vergelijking van de door de auteurs ingenomen uitgangspunten en het leerlin-genmateriaal.

Heroriëntatie in een gedesoriënteerde wereld.

Men kan zich afvragen of de fundamentele doelstelling van de schrijvers – het helpen oplossen van welzijnsnood via heroriëntatie in een gedesoriënteerde wereld – bereikt kan worden via het verknippen van die wereld in een aantal aspecten om over elk hiervan vervolgens afzonderlijk een vrij grote hoeveelheid informatie te geven. Is het juist te verwachten dat de leerling op deze wijze de "mechanismen van het verleden" – zo die al bestaan – gaat bestuderen en ontdekken? De leerling leert inderdaad dat geschiedenis een proces van verandering is, maar leert hij dat ook niet, en intenser en levensechter, door het bestuderen van een leven (biografie) of een generatie, door op prenten en foto's te zien hoe zijn eigen omgeving er vroeger uit heeft gezien? In deze valt te denken aan het boek "100 jaar geleden" van het schrijverscollectief (met ook enkele "Mobiel"-auteurs!).

De schrijvers van "Mobiel" leveren zelf een illustratie van dit laatste type geschiedenisonderwijs in het verhaal van Jan Terlouw "De vader van Tadao Yamamoto" (Mobiel 3, verhalen, p. 45): een in 1941 uit Tokyo naar een verafgelegen district vertrokken koelie wordt door zijn via studie opgeklommen zoon in diens gloednieuwe auto teruggebracht naar zijn inmiddels tot wereldstad uitgegroeide geboorteplaats: "Luistert zijn vader? Het lijkt of hij vooral kijkt naar de dingen die niet veranderd zijn en nauwelijks naar de indrukwekkende nieuwe bouwwerken. Als ze de verhoogde weg verla-

ten, wijst hij met een magere vinger opzij en zegt: "Keizerlijk paleis".

En even later, als ze in Marunouchi zijn, een stadsge-deelte dat wemelt van de nieuwe gebouwen: "Marunouchi was vroeger rood, waar zijn de rode gebouwen gebleven?" "Ze zijn afgebroken in de oorlog. Ze hebben plaats gemaakt voor betere". "Ik hield van de rode stenen van Marunouchi". "Otosan, hoe kon u houden van de stad, die u honger liet lijden?" Yamamoto geeft geen antwoord. Zijn zoon heeft gelijk — en toch, hoe kan iemand houden van een stad waarin een paar miljoen auto's rijden en waar de wegen in de lucht hangen als lianen in het oerwoud? . . ."

Dit citaat valt te verknippen in "gezinsvormen", "stedebouw", "vervoer", "oorlog en vrede", "arbeid" en "voeding". Toch ontleent het zijn zeggingskracht juist aan de integratie van al die aspecten. Wordt hiermee "historische verandering" niet dieper beleefd dan in het vluchtige aanstippen van de stedelijke milieuproblemen door de eeuwen heen — het eigenlijke thema —, waarbij vooral tot uiting komt, dat steden zowel vroeger als nu stonken, dat het proletariaat in vrijwel alle periodes van de geschiedenis beroerd opeengepakt woonde en dat het klassieke Rome en het zeventiende eeuwse Amsterdam net zoals alle moderne grote steden verkeersproblemen kenden?

Een hiermee samenhangende vraag is of met het steeds weer tonen van veranderingen ook de "mechanismen van het verleden ontbloot worden". Het constateren van veranderingen betekent nog niet dat men ook verklaringen daarvoor, laat staan "mechanismen", gevonden heeft. Al die verschillende aspecten spelen op elkaar in, zo meenden de schrijvers in het onderwijzersboek. Mag men echter verwachten dat de kinderen die combinaties ook steeds weten te leggen? Betrekken zij in de vierde klas behandelde thema's nog op zaken, die in de zesde klas besproken worden? Hierover hoeft men zich, aldus de schrijvers, geen illusies te maken wanneer het gaat over uiteenliggende periodes: bij de behandeling van de twintigste eeuw in de zesde klas denkt de leerling niet meer terug aan de prehistorie van twee jaar geleden in de vierde klas (onderwijzersboek, 11). Mag men zich die illusies wel maken wanneer het gaat om thema's? Dan zal toch steeds opnieuw verwezen moeten worden naar eerder behandelde aspecten van het dagelijks leven. Dit nu is vanuit de gekozen opzet bijzonder moeilijk.

Idealistisch of materialistisch

Binnen de afzonderlijke thema's wordt vrij veel aandacht gegeven aan materiële factoren als oorzaken van verandering. De achteruitgang der ridderlegers wordt geweten aan de verarming van de adel in vergelijking met de steden. Het ontstaan van oorlogen onder stammen wordt verklaard vanuit ruzie om land en om voedsel. Gezinsvormen worden teruggevoerd op economische omstandigheden: "Hoe mensen samenleven, heeft onder andere te maken met de manier hoe ze aan de kost komen". Het centraal stellen van de maan of de zon bij de tijdrekening wordt in verband gebracht met het gegeven, dat nomaden in warme streken zich 's nachts verplaatsen, maar dat landbouwers zich in ver-

band met zaaitijd, oogsttijd en overstromingen eerder op de zon oriënteren. In de les over kunstvormen wordt veel plaats ingeruimd om te laten zien dat kunstenaars altijd in sterke mate van hun rijke opdrachtgevers afhankelijk waren. Samenvattend kan men stellen dat de onderlinge wisselwerking tussen alle verschillende levensaspecten onvoldoende als verklaringsgrond uit de verf komt en dat waar binnen een thema verklaringen gezocht worden, de nadruk ligt op materiële factoren.

Geschiedenis-wereldoriëntatie

Volgt men de schrijvers in hun opvatting dat het begrip wereldoriëntatie inhoudt dat men vat krijgt op heden en toekomst door de "mechanismen" van het verleden te bestuderen, dan kan men stellen dat "Mobiel" geen wereldoriëntatie biedt, daar die "mechanismen" niet uit de aangeboden stof naar voren komen. Men mag overigens van de schrijvers een poging verwachten die "mechanismen" nader te omschrijven en in te vullen.

Stelt men bij wereldoriëntatie "het vragende kind" centraal, dan kan "Mobiel" alleen dienen als onderdeel van een documentatiecentrum. Qua opzet — vrij strak gestructureerd en afgerond voor wat betreft het informatiepakket — past "Mobiel" geenszins bij deze visie op wereldoriëntatie.

Ziet men wereldoriëntatie als een benadering van het zaakvakkenonderwijs, waarbij men de bestandcomponenten als uitgangspunt neemt en deze zoveel mogelijk geïntegreerd uitdiept, dan kan "Mobiel" daarin een bijdrage leveren wat betreft de geschiedenis kant. Integratiemogelijkheden zijn er te over, maar de onderwijzer zal ze wel zelf moeten realiseren.

Kiest men ten slotte voor de vakgerichte benadering van wereldoriëntatie in die zin, dat men binnen het vak de specifieke structuren en werkwijzen van dat vak centraal stelt, dan kan men zich afvragen of "Mobiel" niet te sterk in de wegwijzers en de "Tocht naar de toekomst" "de" geschiedenis als een afgerond pakket kennis aanbiedt. Zouden de leerlingen niet veel meer dan binnen de "Mobiel"-opzet mogelijk is, de kans moeten krijgen "eigen onderzoek" te doen (bv. in hun eigen "geografische omgeving") en de openheid en onzekerheid van het historisch proces en de historische werkwijzen te ervaren en zouden zij de mensen niet veel meer in de totaliteit van hun cultuur moeten kunnen zien?

Evenementieel - structureel

Zoals hierboven werd beargumenteerd kan men in het leerlingenwerk geen werkelijke structuren ontdekken. Zelfs kan men niet spreken van een evenementiële aanpak, daar gebeurtenissen nooit in hun volledigheid beschreven worden. Weliswaar worden feiten, veranderingen en ontwikkelingen aangestipt, maar de thematische aanpak verknipt deze vaak tot losstaande elementen.

2.2 Wordt het dagelijks leven in al zijn facetten getoond?

Vele facetten van het dagelijkse leven komen door de hele methode heen aan de orde. Ze worden evenwel afzonderlijk behandeld. De schrijvers verwachten dat de leerlingen zelf al die aspecten zullen weten te integre-

ren tot een meer volledig beeld. De grote interne coördinatie binnen de methode kan hierbij helpen. Steeds worden zodoende stukjes aan het bestaande beeld toegevoegd. Toch blijven de teksten door de gekozen werkwijze vrij afstandelijk. Er wordt een grote hoeveelheid informatie in vogelvlucht verschaft zonder te trachten zich met de leerlingen in de leef- en denkwereld van een bepaalde periode te verplaatsen. De platenatlas — een oplossing van de schrijvers voor dit probleem — is te globaal om werkelijk een beeld van het dagelijks leven te kunnen oproepen.

In een aantal verhalen komt wel een beeld naar voren. Deze maken evenwel slechts een gering deel van de aangeboden stof uit.



"Tocht naar de toekomst", te globaal voor een beeld van het dagelijks leven.

2.3 Is de weergegeven stof historisch juist?

Door de enorme uitgebreidheid van de aangeboden informatie en de overloosheid van het bestreken gebied is een volledige controle een bijzonder moeilijke zaak. Deze controle wordt nog extra bemoeilijkt door het ontbreken van handboeken, die bij de verschillende teksten passen en door het achterwege laten van literatuurverwijzingen en bronvermeldingen door de schrijvers. Om die reden beperken wij ons tot het aanstippen van enkele opvallende onjuistheden en een beschrijving

van een betrouwbaarheidsprobleem, dat voortvloeit uit de gekozen opzet van de methode.

De schrijvers hebben een wat negatief beeld van de prehistorie, wanneer zij de uitvindingen in die tijd "niet erg ingewikkeld" noemen (Wegwijzer 3, p. 11) en even later stellen dat pas in de "Oudheid" mensen leerden om "echte huizen" te maken en wol te spinnen om daarvan kleding te maken (Wegwijzer 3, p. 13). De leestekst over kleding (Wegwijzer 2, les 15) begint dan ook met de Oudheid om vervolgens over te gaan naar de Middeleeuwen. De prehistorische "primitieve" mens in beestenvellen met "huizen", die niet meer waren "dan een soort hutten, van klei en riet, of van leem"? (Wegwijzer 2, p. 49) Een onjuist beeld!

Onjuist is het ook om "troubadours of minstrelen" te beschrijven als rondzwervende straatmuzikanten, die liedjes bij de gebeurtenissen van de dag maakten en zo op kermissen e.d. als een soort nieuwsbrengers fungeerden voor de gewone mensen (Wegwijzer 2, p. 30, Wegwijzer 3, p. 91, Onderwijzersboek 2, p. 36). Dubbel misplaatst is de verwijzing naar de afbeelding: een achttiende eeuwse gravure van enkele ongunstig ogende "reizende muzikanten". De troubadours hielden zich met verhevener zaken bezig dan straatdeuntjes en hadden dan ook heel wat meer aanzien dan kermisklanten.

Verwarrend en letterlijk genomen onjuist is de mededeling dat — gelijktijdig met de industriële revolutie — in de landbouw ook een "industriële" revolutie plaatsvond (Wegwijzer 3, p. 23), waarmee bedoeld wordt de agrarische revolutie. De schrijvers menen ten onrechte dat Karl Marx uit een "rijke bankiersfamilie" voortkwam en dat Friedrich Engels een "Engelse vriend" van Marx was. Ten slotte zijn "meent" en "brink" niet dezelfde begrippen, zoals de schrijvers zowel in de tekst als in een afbeelding en in het werkboek suggereren (Wegwijzer 2, p. 51, afb. 55, Werkboek 2, p. 27).

Ernstiger is, dat de gevolgde methodiek ook onbetrouwbaarheid meebrengt. Deze schuilt hierin dat de schrijvers vaak trachten een logische "lijn" in de ontwikkeling van het thema te laten zien. Dit brengt mee, dat historische gegevens al snel gaan dienen ter illustratie van die logische lijn. Een gevolg hiervan is dat veel weggelaten kan worden wat niet direct illustratief is. Door dit weglaten kan een onjuist beeld ontstaan.

Een blijk hiervan is te vinden in de les over dorpen en steden (Wegwijzer 2, les 13 "Boeren, burgers en buitenlui"). Nadat hierin een en ander over het ontstaan van dorpen verteld is, komt de stad aan de beurt. De mogelijke taken van een stad worden op een rijtje gezet: hofstad, grootheilgdom, handelscentrum, vesting en centrum voor kunst en wetenschap, soms alle vijf tegelijk. Het ontstaan van een aantal Europese steden wordt op de Romeinse castra teruggevoerd. Deze steden werden na de val van het Romeinse rijk doorgaans bisschopssteden. Vervolgens komen de "andere Middeleeuwse steden" aan de beurt: kooplieden vestigen zich vaak in de buurt van een burcht of bij goede zee- of rivierhavens. Nu verwacht men enige aandacht voor de gevolgen van deze ontwikkeling voor het stedenpatroon in Europa en "Nederland". In ieder geval verwacht men enkele opmerkingen over de opkomst van de Vlaamse steden en de Hanze. Op die manier zou iets duidelijk worden over de betekenis van de genoemde ontwikke-

ling voor de situatie in Europa. Maar nee: er wordt verwezen naar een kaartje van Amsterdam in 1342; even later volgt een opmerking over het tolprivilege van Floris V met een afbeelding daarvan. Ten slotte wordt meegedeeld dat Zutphen als eerste stad in Nederland in 1191 stadsrechten kreeg. Daarna gaat men verder met enkele opmerkingen over de spanning tussen burgers en edellieden over de rechten van een stad en over het vroedschapsbestuur.

Op zichzelf staan hier geen onjuistheden in. Ons bezwaar is echter, dat de relatie tussen de weer opkomende handel en het ontstaan van steden niet echt wordt uitgewerkt, maar slechts oppervlakkig wordt geïllustreerd met een onjuist gekozen voorbeeld. Er zijn in "Nederland" toch wel wat treffender voorbeelden van Middeleeuwse koopliedensteden!

Juist hier bestaan mogelijkheden een traditioneel hollandocentrisch geschiedsbeeld met Amsterdam als middelpunt te doorbreken, "verandering" te laten zien en een Middeleeuwse ontwikkeling in haar relatie tot het heden te bespreken. Hier komt niets van terecht. Het beeld dat overblijft is: Amsterdam als typisch Nederlands voorbeeld van een Middeleeuwse stad. Dordrecht, Groningen, Kampen, Deventer, Zwolle, Gent, Brugge en Antwerpen enz. tellen blijkbaar niet mee. Alleen een kaartje zou hier al veel kunnen verhelderen. Het wekt dan ook verbazing dat in de "Tocht naar de toekomst" nu juist bij dit onderwerp "De Middeleeuwen in Europa: de steden in opkomst" (p. 30 en 31) een kaartje ontbreekt, terwijl er bij vrijwel iedere andere periode wel één wordt afgedrukt. Het moet voor de leerling dan ook onverklaarbaar zijn dat Zutphen als eerste stad in Nederland stadsrechten kreeg, hetgeen zonder enig kader als een mededeling in de tekst vermeld wordt. Dat het bij deze les passende verhaal in Haarlem blijkt te spelen, neemt het voorgaande bezwaar niet weg, omdat in dit verhaal de strijd om de stadsrechten centraal staat en de locatie toevallig is. Hetzelfde geldt voor de afbeelding van het stadhuis van Gouda.

Een met het voorgaande samenhangende vraag is die naar de rol van "de historische werkelijkheid" in het geschiedenisonderwijs. Moeten de leerlingen een aantal algemene regels leren — b.v.: "in de Middeleeuwen werd een aantal handelssteden bij zee- en rivierhavens gesticht" —, waarbij historische gegevens vooral als illustratie dienen en men eventueel een onjuist of vertekend beeld mag scheppen zolang de illustraties maar verhelderend zijn voor de regel of moet daarentegen centraal staan dat de onderwijzer met de leerlingen probeert de "historische werkelijkheid" zowel in haar eigenheid als in haar invloed op het eigen bestaan zo goed mogelijk te begrijpen? Wij zijn het eens met de schrijvers van "Mobiel" dat de leerlingen via onder andere het onderwijs greep moeten krijgen op hun eigen werkelijkheid om zo toekomstschepend te kunnen leven, maar wij menen dat dit opvoedingsdoel het best gediend is met de laatst-aangeduide visie op geschiedenisonderwijs.

2.4 Bevat de weergegeven stof vooroordelen?

De schrijvers van "Mobiel" keren zich expliciet tegen

waardenvrij onderwijs. Zij willen "het wereldgebeuren niet naar het kind toebrengen om er kennis van te nemen als een onwrikbaar en onaanvechtbaar gegeven, maar (...) het kind op het wereldgebeuren afsturen om het te beoordelen, eventueel te veroordelen en naar eigen inzichten voor de toekomst te helpen veranderen". Dit leidt er naar h's iatting toe dat de kinderen gaan inzien dat de mens niet een speelbal van het noodlot is, maar dit lot moet en kan beheersen. En, aldus de schrijvers, "dat is mondigheid, dat is emancipatie" (onderwijzersboek, p.12).

Dit citaat leidt tot enkele vragen. In hoeverre mag men een andere periode of tijd beoordelen vanuit hedendaagse normen? Is het egocentrisch absoluut stellen van de eigen normen niet juist een houding die middels geschiedenisonderwijs doorbroken zou moeten worden? Ook kan men zich afvragen of dit oordelen wel rijmt met het zoeken naar die "mechanismen" van het verleden. Mechanismen zijn er niet om te beoordelen, maar om je er aan te onderwerpen en ze zodoende te gebruiken.

Het genoemde uitgangspunt leidt soms tot een wat eenzijdige nadruk in de stofkeuze. In de les "Niet minder dan een ander" over "de gelijkwaardigheid van alle mensen" wordt bijvoorbeeld relatief vrij veel aandacht gegeven aan het verzet tegen de slavernij en weinig aan de verklaring van de slavernij als een eeuwenlang geaccepteerd maatschappelijk verschijnsel. Een enkele zin "veel mensen vonden slavernij heel gewoon" wordt gevolgd door een vrij lang stuk over slavenopstanden. De titel van het hierop volgende paragraafje luidt "verbeteringen".

In het bij deze les horende verhaal over hekserij in de eerste helft van de zeventiende eeuw wordt geconstateerd dat dit bijgeloof wijd verbreid was. Verder wordt evenwel de indruk gegeven dat het eigenlijk maar een zaak was van domme mensen en corrupte rechters. De astronoom Kepler, hoofdpersoon in dit verhaal, weet in zeer korte tijd de beschuldiging van hekserij aan het adres van zijn moeder te ontzenuwen en zodoende haar vrijlating te bewerkstelligen. Het verhaal laat op deze manier vooral zien hoe dom zulk bijgeloof is. Niet naar voren komt de vraag waarom vrijwel iedereen overtuigd was van het bestaan van heksen en de noodzaak deze uit te roeien. De godsdienstoorlogen in het Duitse rijk worden weliswaar even aangestipt als gelijktijdig verschijnsel, maar een mogelijk verband wordt op geen enkele manier gesuggereerd.

Te meer stoort deze beeldvorming wanneer men weet van de zeer langdurige strijd van Kepler — zes jaar — om zijn moeder te vrijwaren voor verbanding en de lijdensweg van de drieënzeventigjarige vrouw, die — na veertien maanden in de stadspoort aan een ijzeren ketting gelegen te hebben — in de folterkamer in het zicht van de martelwerktuigen, nog de moed opbracht om te zeggen "dat men met haar kon doen wat men wou, en al zou men ook elke vezel uit haar lichaam trekken, dan zou ze nog niet weten wat ze moest bekennen . . . zo zou ze ook sterven; God zou na haar dood openbaren dat haar onrecht en geweld werden aangedaan. . ." (verg. K. Baschwitz — Heksen en heksenprocessen — Amsterdam — 1964 — p. 253 e.v.)

Wij hebben er nogal moeite mee dat een dergelijk verhaal sterk vertekend wordt weergegeven in dienst van het overbrengen van eigen waarden. Hiermee is echter zeker niet gezegd dat de methode in het algemeen bevooroordeeld is. Vele van de gangbare vooroordelen, die men in de traditionele methoden aantreft (nationalisme, exclusief denken, man/vrouw-patronen) zijn in "Mobiel" vermeden.

2.5 Is de ordening van de stof zodanig dat zowel aan het historisch proces als aan de ontwikkeling van tijdsbesef en periodisering bij de leerling recht wordt gedaan?

De ordening van de stof is vanuit de gekozen uitgangspunten verantwoord.

De ontwikkeling van tijdsbesef en periodisering krijgt bijzonder veel aandacht. In ieder thema wordt de geschiedenis weer opnieuw doorlopen van prehistorie tot heden. Het gebruik van tijd balken en chronologische ordening wordt sterk gestimuleerd.

Een bezwaar tegen sommige lessen is dat binnen de thema's soms bijzonder grote sprongen in de tijd gemaakt worden. Dit wordt evenwel voldoende onderhouden door andere accenten in andere thema's en door het genoemde gebruik van tijd balken.

De tijd balk in "Tocht naar de toekomst" wekt ten onrechte de indruk dat er voor 4000 v. Chr. niets gebeurd is.



Een mannetje met een verrekijker.

Hij gaat op reis en heeft zijn verrekijker meegenomen om goed te kunnen zien wat er allemaal gebeurt.

Zijn reis gaat door de geschiedenis.

"Een mannetje met een verrekijker". Zijn reis begint echter pas in 4000 v. Chr.

2.6 Is oorspronkelijk materiaal (bronnen-materiaal) opgenomen?

Met name via de afbeeldingen wordt een keur aan "oorspronkelijk" materiaal aangeboden. Weinig aandacht krijgen andere soorten van materiaal als met name voor kinderen leesbare teksten. Zeer incidenteel worden oude kaarten en munten afgedrukt.

Met paardekracht



Met paardekracht over de rails: een veilige vorm van vervoer in veel steden. Hier in Groningen, in het begin van onze eeuw.

Paard en wagen

Trekschuit

Paardebuis

Paardetram

"Oorspronkelijk" materiaal via de afbeeldingen, ook in het kwartetspel over het vervoer door de eeuwen heen.

3 Didactische criteria

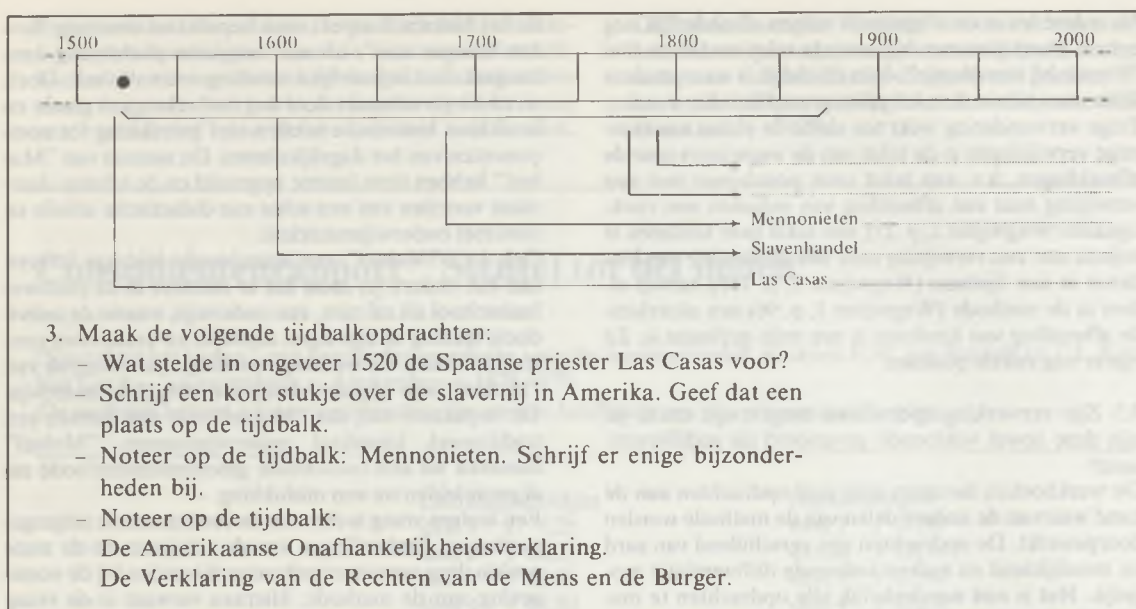
3.1 In hoeverre sluit het taalgebruik aan bij de beleavings- en ervaringswereld van basisschoolleerlingen?

Het taalgebruik in de wegwijzers en werkböeken sluit aan bij de beleavings- en ervaringswereld van basisschoolleerlingen. De kinderen worden rechtstreeks aangesproken in zinnen, die niet al te moeilijk zijn. Wel wordt vaak een vrij moeilijk begrippenapparaat gehanteerd, zoals bijvoorbeeld in de les over techniek (Mobiel 3, les 21): woorden als apparaten, ambachtsman, "aardse" goederen, concurrentie, wedijver, stimulans, renaissance, wedergeboorte, oriënteren, vernuftig, mysteries, industriële revolutie, communicatie, verbrandingsmotor, ingenieur.

In "Tocht naar de toekomst" komen veel abstracties voor.

Dit is natuurlijk ook moeilijk te vermijden, wanneer je in 73 bladzijden, waarvan ongeveer een kwart tekst, de hele wereldgeschiedenis wilt samenvatten. Enkele voorbeelden:

a) Toetankamon was de opvolger van Echnaton. Hij heet eigenlijk Toetankhaten (!). Maar hij noemde zich Toetankamon omdat hij de god Amon de belangrijkste vond en niet de zonnegod.



Bij ieder thema wordt aandacht besteed aan de tijdbalk

b) Nog verder naar het oosten ligt Japan. Daar kwam de beschaving wat later tot bloei dan in India en China.

Dit bezwaar tegen "Tocht naar de toekomst" wordt deels ondervangen door de grote hoeveelheid uitstekend gekozen illustraties en door het feit, dat de abstracte begrippen vaak al gedeeltelijk geconcretiseerd zijn door de teksten in de wegwijzers.

3.2 Wordt de leerstof bij voortduring gekoppeld aan de factor tijd, zodat een verantwoord tijdsbegrip wordt ontwikkeld?

Zoals reeds eerder vermeld, wordt het gebruik van tijdbalken en chronologische ordening sterk gestimuleerd. Bij ieder thema wordt aandacht besteed aan het invullen van een bij het thema passende tijdbalk.

In "Tocht naar de toekomst" is op iedere bladzijde een tijdbalk afgedrukt, waarop de behandelde periode is aangegeven.

3.3 Wordt de leerstof bij voortduring gekoppeld aan de factor ruimte?

Het gebruik van een historische atlas wordt aanbevolen. In de "Tocht naar de toekomst" wordt bij vrijwel iedere cultuur een kaartje afgedrukt om de plaats van die cultuur aan te geven. Verder worden in de methode, afgezien van een enkele oude kaart als bron, vrijwel geen historische kaarten gebruikt. Deels hangt dit samen met de aard van de in de thema's aangeboden stof: de thema's worden door de hele geschiedenis heen en over de hele wereld verspreid behandeld.

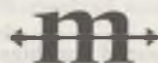
3.4 Zijn verantwoorde illustraties opgenomen, die samenhangen met de tekst?

De methode is zeer rijk aan bijzonder goede illustraties. In de wegwijzers en de werkboeken zijn deze in zwart-

wit; in "Tocht naar de toekomst" grotendeels in kleur. Afzonderlijk moeten de prachtige tekeningen van William D. Kuik genoemd worden.



mobiel 2 reiskwartet



Het kwartetspel: prachtige tekening van William D. Kuik.

Na iedere les in de wegwijzers volgen afzonderlijk nog enkele illustraties met bijpassende tekst onder de titel "Praatje bij een plaatje". Niet duidelijk is waarom deze illustraties niet in de tekst geïntegreerd konden worden. Enige verwondering wekt ten slotte de plaats van sommige verwijzingen in de tekst van de wegwijzers naar de afbeeldingen, b.v. een tekst over postduiven met een verwijzing naar een afbeelding van indianen met rooksignalen (Wegwijzer 2, p. 27), een tekst over kinderen in mijnen met een verwijzing naar een afbeelding van kinderen in een lijnbaan (Wegwijzer 3, p. 159), terwijl elders in de methode (Wegwijzer 1, p. 96) een uitstekende afbeelding van kinderen in een mijn geplaatst is. Zo zijn er nog enkele plaatsen.

3.5 Zijn verwerkingsopdrachten toegevoegd en zo ja, zijn deze zowel voldoende gevarieerd als gedifferentieerd?

De werkboeken bevatten zeer veel opdrachten aan de hand waarvan de andere delen van de methode worden doorgewerkt. De opdrachten zijn verschillend van aard en moeilijkheid en maken zodoende differentiatie mogelijk. Het is niet noodzakelijk alle opdrachten te maken. Een probleem is wel dat vrij veel opdrachten gericht zijn op het bestuderen van de leestekst in de wegwijzer. Het weglaten van dit soort opdrachten kan de aanbidding van het thema voor de leerlingen, die niet veel aankunnen, erg rommelig maken.

Bewondering verdienen de auteurs voor de inventiviteit en de speelsheid die uit veel van de opdrachten blijkt. Vooral moeten hier de spelen en de hoorspelen genoemd worden, die deel uitmaken van de methode.

4 Uitvoering

4.1 Is de uiterlijke verzorging qua lay-out overzichtelijk en duidelijk?

"Mobiel" is bijzonder goed verzorgd. De vormgeving is, mede door de illustraties, aansprekend en motiverend. Hier staat wel tegenover, dat de prijs van de volledige methode hoog is.

4.2 Is de uiterlijke verzorging zodanig, dat gedurende een redelijke gebruiksperiode met het materiaal gewerkt kan worden?

De wegwijzers en de "Tocht naar de toekomst" zijn in een stevige hard-kartonnen kaft gebonden. Werkboeken, onderwijzersboeken, de bundels verhalen en hoorspelen zijn in zacht karton gebonden.

Het materiaal moet nog wel geplastificeerd worden, maar is dan ook vrij lang te gebruiken.

4.3 Zijn in het leerlingmateriaal registers opgenomen zodat leerlingen zelf naslagwerkzaamheden kunnen verrichten?

In de methode zijn geen registers opgenomen en dit is erg storend binnen de opzet als die van "Mobiel".

5 Algemeen

"Mobiel" is in een aantal opzichten een aanwinst voor het geschiedenisonderwijs op de basisschool. Tot nu toe bleek bij projecten in het kader van wereldoriënta-

tie het historisch aspect vaak beperkt tot een vaag "hoe het vroeger was", als een enigszins plichtmatig aangesel. Een behoorlijke invulling ontbrak vaak. Deels werd dit veroorzaakt door het ontbreken van goede en bruikbare historische teksten met betrekking tot componenten van het dagelijks leven. De auteurs van "Mobiel" hebben deze leemte opgevuld en de teksten daarnaast voorzien van een schat aan didactische ideeën en concreet onderwijsmateriaal.

Ook kan "Mobiel" een waardevolle bijdrage leveren aan het onderwijs, zoals dat er idealiter in de (nieuwe) basisschool uit zal zien, een onderwijs, waarin de individuele leerling in zijn eigen activiteit en creativiteit centraal zal staan. De werkwijze en didactische aanpak van "Mobiel" zijn afgestemd op een dergelijk onderwijs. Dit impliceert wel, dat "Mobiel" niet past binnen een traditioneel, klassikaal onderwijssysteem. "Mobiel" hanteren als een traditionele geschiedenismethode zal al gauw leiden tot een mislukking.

Een andere vraag is die naar de fundamentele uitgangspunten en doelstellingen van de schrijvers en de mate waarin deze consistent gehanteerd worden bij de vormgeving van de methode. Hieraan verwant is de vraag naar de visie van de schrijvers op het schoolvak geschiedenis.

Op deze terreinen hebben wij enkele bezwaren tegen "Mobiel". De schrijvers willen via het geschiedenisonderwijs de leerlingen een heroriëntatie terug laten vinden in een gedesorienteerde, koele, technologische wereld door hen de mechanismen van het verleden te laten ontdekken. Dit willen zij realiseren door aspecten van het dagelijks leven uit te diepen (zie hierboven onder 1.2).

Allereerst moeten de schrijvers duidelijker maken wat zij bedoelen met die mechanismen. Daarnaast vragen wij ons af of de auteurs gelijk hebben in hun maatschappij-analyse. Is de werkelijke ontwikkeling niet een andere geweest dan zij zich bij het bepalen van hun uitgangspunten voorstelden? Kwam met de opkomst van een "tegencultuur" niet juist de eigen buurt, de eigen wijk, de eigen groep in een kleinschalig verband centraal te staan? Zocht men in de jaren zeventig – op drift geraakt in de "moderne" maatschappij – niet juist grond onder de voeten in een "eigen" verleden? Zochten zich emanciperende groepen niet overal inspiratie voor hun strijd in "hun" geschiedenis? (vergelijk F. Govers - "De betekenis van de regionale en lokale geschiedenisbeoefening op de basisschool" in "Kleio" 20 (1979) 1, p. 30 e.v. en "Geschiedenis en bevrijding", congresmap van Merlyn d.d. 24-11-1978).

Ook wekt het verwondering dat de auteurs de door hen gesignaleerde ontwikkeling zo klakkeloos accepteren: "We kunnen deze ontwikkeling betreuren of toejuichen, maar in geen geval ontkennen". Even later zien zij zelf immers als een fundamenteel doel van geschiedenisonderwijs dat de kinderen gaan inzien dat "de mens niet spelbal is van het lot, maar het moet kunnen beheersen".

Ten slotte plaatsen wij een vraagteken bij de uitsluitende keuze van de schrijvers voor geschiedenisonderwijs volgens "lengte-doorsneden". Deze thematische aanpak leidt in wezen tot een geschiedenis van "dingen",

losgemaakt van de concrete, levende mensen, en daarbij tot het "verknippen" van de concrete leefwereld. Natuurlijk kunnen ook deze lengtedoorsneden een plaats krijgen in het geschiedenisonderwijs, met name om "verandering" door de eeuwen heen te laten zien.

Ook andere soorten "thema's" moeten echter aan bod komen: een persoon, een leven, een tijdperk, een generatie, een cultuur. Een goed voorbeeld hiervan levert het boek "100 jaar geleden" van het schrijverscollectief (Amsterdam - 1979).

Consumentenrapport "Sleutel tot het heden"

"Sleutel tot het heden", een geschiedenismethode voor het basisonderwijs. Auteurs: P.W. van Buuren en T.L. Kroes Van Goor - 's-Gravenhage - Amsterdam - 1978-1979.

De methode bestaat uit vier leerlingenboekjes en vier handleidingen. De prijzen zijn als volgt:

Leerlingenboekjes	
deel 1	f 9,25
deel 2	f 10,25
deel 3	f 13,90
deel 4	f 14,90

Handleidingen	
deel 1	f 22,50
deel 2	f 22,50
deel 3	f 22,50
deel 4	f 22,50

I Handleiding voor de onderwijsgevende

1.1 Gegevens over de auteurs

Er worden geen gegevens over de auteurs verstrekt in de methode.

1.2 Verantwoording van de stofkeuze

De auteurs lichten hun stofkeuze als volgt toe: "We hebben voor een chronologische methode gekozen, omdat de chronologie onzes inziens noodzakelijk is om basiskennis aan te brengen en voor kinderen overzichtelijk is. Zo is "Sleutel tot het heden" een cursorisch-exemplarische methode geworden, waarbij we willen aantekenen, dat wereldoriëntatie aan betekenis zal winnen als de cursorische begrippen redelijk gevuld zijn".

Hierbij zijn enige kanttekeningen te maken:

a) de auteurs maken niet duidelijk waarom de chronologie voor kinderen noodzakelijk is om basiskennis aan te brengen en (voor kinderen) overzichtelijk is. Ook geven zij niet aan welke onderzoeken aan hun stelling ten grondslag liggen.

b) op de tweede plaats wordt nergens duidelijk gemaakt wat nu precies die basiskennis is. Enerzijds zeggen de auteurs dat z.g. kernvragen en de korte samenvattingen (in ieder deel) tot het geestelijk eigendom van de kinderen moeten horen, anderzijds beklemtonen ze telkenmale: "de onderwijsgevende kiest zelf, wat gekend en niet gekend moet worden".

Een ander facet van de stofkeuze, namelijk de traditionele vaderlandse geschiedenis wordt nergens geëxpliciteerd en evenmin verantwoord.

Een visie op longitudinale leerstofplanning in de zin van aansluiting van het vervolgonderwijs (van L.H.N.O. tot V.W.O.) op het door de methode gepropageerde geschiedenisonderwijs wordt niet gegeven.

De problematiek van het eerste geschiedenisonderwijs

voor 4- tot 8-jarigen in de basisschool komt ook vrijwel niet aan de orde.

Hoewel in de hierboven geciteerde de schrijvers het begrip "wereldoriëntatie" hanteren, wordt nergens verder een relatie gelegd tussen geschiedenis en wereldoriëntatie.

Evenementieel of structureel

Een aantal voorbeelden zal aantonen, dat hier sprake is van een evenementieële geschiedopvatting:

a) De hervorming in de kerk (omstreeks 1500) wordt voorgesteld als het gevolg van het optreden van de persoon Luther. Dit blijkt uit de onevenredige hoeveelheid pagina's, die aan zijn persoon en aan zijn persoonlijk optreden zijn gewijd. Dit optreden wordt niet geplaatst binnen het kader van de sociaal-economische structuur van de zestiende eeuw. Zo wordt het optreden van de Beeldenstormers op een onbillijk korte wijze afgedaan: "De Beeldenstormers waren geen goede leden van de kerk. Ze kwamen op een verkeerde manier in opstand". Vertaald naar het leerlingenboekje wordt dit dan: "Een aantal mensen (niet de besten!) kwam op een ongelukkige manier in verzet. Ze trokken schreeuwend de rooms-katholieke kerken binnen en ..."

b) In "Noodlottige schoten" wordt voorgesteld alsof de oorzaken van de eerste wereldoorlog gelegen zouden zijn in de ongelukkige schoten van juni 1914. Niets over het totale oorzakencomplex, wel een uitvoerige beschrijving van de plaats des onheils en van de dader.

Andere voorbeelden zijn opgenomen in het door de sectie PEDAK/Basisschool aangelegde fiches-systeem van deze methode.

Materialistisch of idealistisch

De stofkeuze geschiedt duidelijk vanuit een idealisti-

sche maatschappijopvatting en -analyse.

Enige voorbeelden ter verduidelijking:

a) In het hoofdstukje "Van orde tot chaos" (omstreeks 800) komt niets tot uiting van de grote veranderingen in de sociaal-economische structuur, toen een grotendeels op geld gebaseerde maatschappij veranderde in een maatschappij, waarin grond de belangrijkste functie vervulde.

De sectie meent dat het geven van een verklaring voor deze ingrijpende verandering in de maatschappij – ook op het niveau van een vierde klas basisschool – mogelijk is. De handleiding beperkt zich tot het politiek verhaal (alle veldslagen van Clovis, omstreeks 600). In het leerlingenboek wordt het voorgesteld alsof het tot en met de regering van Karel de Grote bestuurlijk goed functioneerde en dat daarna – o.a. ten gevolge van de invallen van de Noormannen – een puinhoop (chaos) ontstond.

Inzicht wordt verdoezeld door zinnestelsels als "Net als de ridders hadden ook de pachters – de horige boeren – hun plichten". Hier wordt de indruk gewekt alsof de feodale maatschappij er een zou zijn geweest van gelijke rechten en gelijke plichten.

In het volgende zinnestelsel is het woord "verstandig" nogal bizar: "Het is wel/niet verstandig om zaaizaad als voedsel te gebruiken, omdat er dan niets meer wordt gezaaid". Hierbij wordt het voorgesteld alsof boeren de keuze hadden tussen het consumeren van zaaizaad of niet. Alsof in het eerste geval niet direct hongersnood zou volgen!

b) Als tweede voorbeeld kan de behandeling van de industriële revolutie dienen. Typerend is, dat eerst de sociale gevolgen genoemd worden en pas daarna de aspecten van de technisch-wetenschappelijke revolutie en de economische gevolgen daarvan.

Daarna wordt weer een verklaring gegeven van de sociale omstandigheden. Ons bezwaar is niet zo zeer dat eerst een beschrijving gegeven wordt van de sociale gevolgen van de industriële revolutie – dat is didactisch nog wel te verdedigen – maar wel dat hier diverse aspecten van de industriële revolutie ongestructureerd door elkaar worden geklutst. Verklaringen van en over het marxisme, het communisme en de sociaal-democratie worden niet gegeven. De naam Karl Marx komt in de leerlingenboekjes niet voor.

Meer voorbeelden, o.a. over de dekolonisatie, de slavernij, de oorzaken van de Franse Revolutie, zijn te vinden in het bovenvermelde fiches-systeem.

c) Heel duidelijk is ook het voorbeeld van de beschrijving van de opkomst van het kapitalisme en de rol van de burgers (omstreeks 1500): "Deze burgers waren zeer sterke individualisten. Zij handhaafden het principe van de vrije concurrentie. Zij waren als het ware een exponent van de renaissance. Het opkomend kapitalisme heeft meegewerkt aan het ten val brengen van de middeleeuwse maatschappij en schiep de voorwaarde tot de maatschappelijke, geestelijke en materiële bevrijding van de mens".

1.3 De vakinhoudelijke informatie

1.3.1 Is de vakinhoudelijke informatie historisch juist? Is de vakinhoudelijke informatie voor de onderwijsgevende relevant?

Per hoofdstuk wordt een hoeveelheid vakinhoudelijke informatie verstrekt onder het kopje "inleiding", bestemd voor de onderwijsgevende. Deze informatie is per hoofdstuk echter zeer verschillend zowel naar kwaliteit als naar kwantiteit. Van deze vakinhoud zou men mogen verwachten dat deze up-to-date en historisch juist is, als directe handreiking voor de onderwijsgevende. Helaas vermelden de auteurs niet, hoe zij aan hun gegevens gekomen zijn. Weliswaar wordt per hoofdstuk een literatuuropgave verstrekt, maar deze is bedoeld als naslagwerk voor de onderwijsgevende. Of deze opgave ook de basis vormde voor deze inleidingen is onbekend.

Een voorbeeld uit handleiding 3 n.a.v. het kwantitatieve aspect: voor het godsdienstig leven van de vijftiende en de zestiende eeuw zijn $\frac{1}{2}$ pagina's uitgetrokken en voor de zestiende eeuw in totaal 26 pagina's. Voor de zeventiende eeuw in totaal 46 pagina's, voor de achttiende eeuw 21 $\frac{1}{2}$ pagina's.

En ook kwalitatief is er wel wat op te merken: de behandeling van het mercantilisme is verouderd en te simpel.

Van de Gouden Eeuw worden bijna uitsluitend de artistieke aspecten belicht. En van de twintigste eeuw krijgen de oorlogsjaren een bijna even zwaar gewicht als de vredesjaren.

Een enkele maal lijkt ons de gepresenteerde stof voor de onderwijsgevende, zoals bijvoorbeeld het paragraafje "Staatsinrichting der Zeven Verenigde Nederlanden" bijzonder relevant.

Storend is echter, dat deze vakinhoudelijke "inleidingen" onvoldoende gekoppeld zijn aan het materiaal in de leerlingenboekjes. Wanneer in een leerlingenboekje ingegaan wordt op de functie van raadpensionaris, dan dient hierover ook het nodige in de handleiding terug te vinden te zijn.

1.3.2 Wordt bij de vakinhoudelijke informatie een beredeneerde literatuuropgave verstrekt?

Zoals reeds bij 1.3.1 vermeld is, bevat ieder hoofdstuk een literatuurlijst. Helaas is het geen beredeneerde literatuuropgave.

1.3.3 Worden bij de vakinhoudelijke informatie aanwijzingen gegeven t.b.v. een lokale en regionale aanpak?

Dergelijke aanwijzingen ontbreken in de handleidingen.

1.4 Wordt per onderdeel een ruime hoeveelheid vakdidactische informatie verstrekt?

In Handleiding 1 wordt de onderstaande vakdidactische informatie gegeven:

- a) een inleiding over vooral de historische interesse van het kind;
 - b) enige algemene opmerkingen over deel I met korte opmerkingen over didactische werkvormen, leersprek, groepswork en dramatiseren;
 - c) een lijst van musea.
- In Handleiding 2:
- a) dezelfde inleiding als in Handleiding 1;
 - b) de educatieve functie van het museum;
 - c) didactische werkvormen (hetzelfde als in Handleiding 1);
 - d) interview en dramatisering;

- e) het project;
- f) een lessenserie (over een Middeleeuwse stad);
- g) naslagwerken (halve pagina);
- h) documentatiecentrum en klassebibliotheek (één pagina).

In Handleiding 3:

- a) inleiding, dezelfde als in Handleiding in, verwezen wordt naar b, c, d, e van Handleiding 2;
- b) auditieve hulpmiddelen.
- c) dan worden g en h uit Handleiding 2 overgenomen.

In Handleiding 4:

- a) inleiding, dezelfde als in Handleiding 1, verwezen wordt weer naar b, c, d, e van Handleiding 2;
- b) auditieve hulpmiddelen (dezelfde tekst als in Handleiding 3);
- c) dan worden g en h uit Handleiding 2 (weer) overgenomen.

Een dergelijke opzet is nogal bezwaarlijk:

- a) Niet alle relevante vakdidactische informatie is ter beschikking in alle handleidingen. Nu moet bijvoorbeeld de onderwijsgevende van klas 3 de Handleiding van klas 5 lenen als hij iets meer wil weten over auditieve hulpmiddelen; over interview en dramatisering moet de collega van klas 6 leentje buur spelen bij de collega van klas 4.
- b) Er wordt geen onderscheid gemaakt in de vakdidactische informatie tussen het niveau van klas 3 en van klas 6; of willen de auteurs suggereren dat bijvoorbeeld interview en een project pas in de vierde klas starten?
- c) De lijst van musea in Handleiding 1 in deze vorm doet overbodig aan: 16 pagina's! De lijst in "De Nederlandse Musea" ('s-Gravenhage-1970) is beter en vollediger.

Op grond van het bovenstaande ware het misschien beter geweest wanneer men de algemene didactische informatie gebundeld had in een boekje voor alle onderwijsgevers los van de handleidingen per klas, die dan-per hoofdstuk-vakinhoudelijke informatie en didactische aanwijzingen bevatten.

1.5 Wordt per onderdeel een beredeneerde leermiddelenlijst verstrekt?

Per hoofdstuk bevatten de handleidingen lijsten van leermiddelen: dia's, wandplaten, stempels. Deze lijsten zijn niet beredeneerd en ook lang niet volledig. Met name de afdeling jeugdliteratuur is zeer onvolledig.

1.6. Worden er voldoende keuzemogelijkheden aangegeeft, zodat een slaafs navolgen van de methode kan worden voorkomen?

Er worden wel enige keuzemogelijkheden aangegeven, maar de hoofdstukken verlopen volgens een vast stramien: introductie, informatie en verwerking.

De introductie valt steeds midden in een historische ontwikkeling, waarna bij de informatie vaak op geforceerde wijze moet worden teruggegaan. Een voorbeeld: eerst in de introductie het beleg van Leiden, daarna in de informatie het begin van de tachtigjarige oorlog.

De introductie wordt soms verdeeld in twee paragraafjes (A en B); de informatie in 5 tot 8 paragraafjes. Na elke paragraaf volgen vragen en opdrachten, verdeeld in respectievelijk kern- en keuzevragen en groepsop-

drachten, dramatiseren enz. Tussen de vragen wordt soms nog interessante aanvullende informatie verstopt. Het is dus erg moeilijk om een keuze te maken.

2 Stofkeuze van het leerlingmateriaal

2.1 In hoeverre is er een duidelijke samenhang tussen de door de schrijvers voorgestane uitgangspunten en de stofkeuze van het leerlingmateriaal?

In 1.2 werd al aangegeven, dat de auteurs geen duidelijke uitgangspunten geëxpliciteerd hebben. Daarom is het moeilijk dit criterium toe te passen. Zie verder bij 2.2

SLEUTEL TOT HET HEDEN deel 4

door P.W. van Buuren en T.L. Kroes



Deel 4 van "Sleutel" in het teken van de politiek-militaire geschiedenis.

2.2 Wordt het dagelijks leven in al zijn facetten getoond?

De auteurs zeggen in een begeleidende folder: "Naar de mening van de auteurs is het een achterhaald standpunt de leerlingen vol te pompen met encyclopedische kennis. Daarom hebben zij gemeend niet de nadruk te moeten leggen op politiek-economische ontwikkelingen, maar zij hebben zich — waar mogelijk — laten leiden door sociale aspecten". En even verder: "Het doen en laten van de mensen — hun leven, veranderingen in denkwijze — is een constante evolutie en verdient dan ook ruime aandacht. De mogelijkheid bestaat daarom dat de gebruiker soms de traditionele stof zal missen". Afgezien van het feit, dat deze uitgangspunten wel geformuleerd zijn in een folder en niet in het materiaal zelf, in de praktijk zijn deze uitgangspunten ook niet terug te vinden. Enkele voorbeelden:

- a) De twintigste eeuw omvat vier hoofdstukken in deel 4: een hoofdstuk van 13 pagina's over de eerste wereldoorlog, een hoofdstuk van 16 pagina's over het interbel-

lum, een hoofdstuk van 26 pagina's over de tweede wereldoorlog en een hoofdstuk van 24 pagina's over na de bevrijding.

Over negen jaar oorlog 39 pagina's; over 54 jaar "vrede" 40 pagina's. Dat is traditionele politiek-militaire geschiedenis. De leef- en werksituatie van de "gewone man" in de crisisjaren worden nauwelijks genoemd en de maatschappelijke veranderingen in de tweede helft van de zestiger jaren helemaal niet.

b) Tussen alle schilders, beeldhouwers, architecten, uitvinders en kooplieden in de zeventiende eeuw doen de twee pagina's over "voedsel, maaltijden en eetgewoonten in de zeventiende eeuw" karig aan. Maar het is ten minste iets; over voedsel e.d. in de zestiende eeuw, de achttiende, de negentiende en de twintigste eeuw totaal niets.

2.3 Is de weergegeven stof historisch juist?

Aangezien de schrijvers noch in de handleidingen, noch in de leerlingenboekjes hun bronnen vermelden is controle bijzonder moeilijk. De commissie heeft wat steekproeven genomen op basis van de wel in de handleidingen genoemde samenvatting van onze geschiedenis: de Winkler Prins Geschiedenis der Nederlanden (Amsterdam - Brussel 1977, deel I t.e.m. 3). Opvallend is dan het groot aantal slordigheden, die hier niet alle systematisch, noch chronologisch in juiste volgorde worden weergegeven. De complete verzameling vindt zich in het hiervoor genoemde fiches-systeem.

De vierde Engelse oorlog was niet van 1680 tot 1684, maar van 1780 tot 1784, Philips II volgde zijn vader niet in 1550, maar in 1555 op, het is niet de Graaf van Hoorne, maar de graaf van Horne. Johan van Oldenbarnevelt was geen minister van Binnen- en Buitenlandse Zaken en minister van Marine. Het woordje "weer" in het zinnetje "Zo was er in de gehele Republiek weer een Oranje-Stadhouder" (in 1747) is niet terecht. "Kezen werden niet genoemd naar hun herkenningsteken, maar naar hun voorman Cornelis de Geyzelaar. Bloedraad moet tussen aanhalingstekens, omdat het een scheldnaam is, het moet zijn Raad van Beroerten. In de zeventiende eeuwde eeuw sprak men niet van "boterhammen". Prins Hendrik de Zeevaarder kon in 1486 nooit de naam "Stormkaap" veranderen in "Kaap de Goede Hoop", want hij overleed op 13 november 1460 te Sagres. Het is niet Pax Romanum, maar Pax Romana.

2.4 Bevat de weergegeven stof vooroordelen?

Voor de beeldvorming gaan de auteurs uit van personalisering en concretisering (in het voetspoor van Roth en Küppers):

a) Personalisering in de geest van "grote mannen maken geschiedenis"

b) Concretisering o.a. door mogelijkheden van identificatie aan te bieden (de auteurs vermelden overigens wel de kritiek van Bergmann op Roth en Küppers).

Overige beeldvormingen - overigens door de auteurs niet geëxpliciteerd - zijn:

c) Nationalisme

d) Hollandocentrisme

e) Orangisme.

Van deze vijf beeldvormingen enige voorbeelden:

a) Grote mannen

Hoewel de auteurs zelf zeggen het gevaar van personalisering te hebben onderkend en zij geprobeerd hebben "niet alleen de groten te noemen, maar ook het gewone volk, de gewone man", zijn zij daar niet zo in geslaagd. Deel 3 bijvoorbeeld bestaat voor meer dan 80% uit stadhouders, raadpensionarissen, grote schilders en uitvinders met de daarbij behorende regeringsperiodes, veldslagen, schilderijen en uitvindingen.

b) Identificatie

Voor al in de identificatie hebben de auteurs bijzonder ongelukkige keuzes gemaakt, omdat ze daarbij ongeveer de helft van de mensheid (de vrouwelijke helft) vergeten blijken te zijn. De identificatie geschiedt bijna altijd op basis van het vader-zoon-principe. Voorbeelden uit het leerlingenboekje van klas 4:

- prehistorische jagers	Ela en zijn vader
- Germanen	Eddo en zijn vader
- Franken	Willem en zijn vader
- Riddertijd	Eelco, de page en Robbrechtsyjn Heer
- Kruistochten	Pierre en Gaston, Richard Leeuwenhart en Blondine de Nesle.

c) Nationalisme

Het nationalisme komt vooral tot uiting in beeldvorming en taalgebruik bij de Nederland binnenvallende of vijandelijke stammen, volkeren, naties, of als de Nederlanders er zelf op uit trekken. "Wij en ons" zijn de Nederlanders of de Westeuropese christenen.

Over de (niet-christelijke) Saksen: "Karel wilde dan ook tegen dit ruwe volk strijden, tot het van de aarde verdwenen was". In de Handleiding staat als antwoord op de vraag "Verklaar de bijnaam van Karel de Grote": de kinderen zullen wel antwoorden dat Karel een fors postuur had, U moet dan wijzen op zijn grote daden.

Over de (niet-christelijke) Noormannen: "De bewoners van die rijke gebieden (wij dus!) waren doodsbenauwd voor de goed bewapende en wrede Noormannen. Die angst was wel te begrijpen want de Noormannen vernielden alles wat ze tegenkwamen. Dorpen en steden werden platgebrand, de mensen vaak gedood". Als antwoord op de vraag, waarom de invallen ophielden, moeten de kinderen, aldus de Handleiding, o.a. antwoorden, dat de Noormannen Christenen waren geworden.

Over de (niet-christelijke) Turken: "Ik zou best mee willen vechten tegen die gemene Turken", zegt Gaston. De Handleiding behandelt vrij uitvoerig de Islam, maar geeft niets over het hogere beschavingspeil van de Arabieren (800-1100).

d) Hollandocentrisme

In de methode valt een overdreven nadruk op de geschiedenis van Holland, gebaseerd op de overheersende positie, die dit gewest inneemt sedert de zeventiende eeuw.

Een duidelijk voorbeeld is de graventijd: begonnen wordt met Holland en het Hollandse huis, daarna het Henegouwse en het Beierse Huis. De andere gewesten komen er kwantitatief veel bekaaid af.

Elders worden alleen tot onze voorouders gerekend, diegenen, die in 1581 bij het Plakkaat van Verlatinghe

de gehoorzaamheid aan de koning opzegden. Een laatste voorbeeld uit het hoofdstuk "Ze pasten niet bij elkaar" (Noord- en Zuid-Holland 1815-1830): "Op 5 oktober 1830 werd het *Nederlandse* volk opgeroepen om de wapens op te nemen tegen de *Belgen*". Even verder: "De *Fransen* vonden dat de *Belgen* gelijk hadden. Daarbij ging de overwinning aan *onze* neus voorbij, ... ondanks het optreden van *ons* dapper leger".

e) Orangisme

Hieronder verstaan wij een overdreven nadruk leggen op de betekenis van het Huis van Oranje, mythevorming rond de Oranjes en verzwijging van voor het Oranjehuis minder fraaie zaken.

Enkele voorbeelden:

Willem van Oranje speelt uiteraard de hoofdrol in de tijd voor de opstand en in de eerste jaren van de opstand. Het verloop van de opstand heeft in deze methode grote invloed op het fysiek wel en wee van de prins: Bij de doodzieke prins komen twee Leidenaren met het bericht, dat Leiden standhoudt. "Leiden, die stad moeten we behouden, wordt Leiden ingenomen, dan is heel het Zuiden van Holland voor de opstand verloren, denkt de prins. *Het is een wonder*. Vanaf dit ogenblik knapt hij op ... (cursivering sectie).

In klas 3 moeten de leerlingen alle namen van de huidige Oranjes met geboortedatum invullen. Dat zijn er nu al in de twintig! Ga er maar aanstaan, hoeveel tijd en energie gaan hier niet inzitten?!

De februaristaking wordt met één zin afgedaan, de demonstratie op anjerdag 1940, de verjaardag van prins Bernhard, wordt breed uitgemeten.

Hier is sprake van vooroordelen op drie niveaus en naar steeds concreter wordende situaties toe. Op de eerste plaats op het niveau van het idealistisch verklaringsmodel. Op het tweede niveau: de voorstelling van grote mannen als uitvoerders van deze ideeën. Op het derde en meest concrete niveau zijn de Oranjes bij uitstek de grote mannen met nog een kleine variatie onder het motto Oranjes "can do no wrong".

2.5 Is de ordening van de stof, zodanig dat zowel aan het historisch proces als aan de ontwikkeling van tijds-



Kijk eens naar deze klokken en schrijf in je schrift op hoe laat het is. Het is:



1. 2. 3. 4. 5.

h Vul in: „grote” of „kleine”. Schrijf het antwoord in je schrift. De ... wijzer draait sneller dan de ... wijzer.

i Het duurt ... uur, voordat de grote wijzer één keer is rondgegaan.

j De „reis” van de kleine wijzer, als deze van de 8 naar de 9 gaat, duurt ... uur.

k Het duurt ... uur, voordat de kleine wijzer één keer de klok rond is.

"Eerst enkele aspecten van de dagelijkse tijd" –

"Sleutel" – deel 1 (afbeelding verkleind)

beseft en periodisering bij de leerling recht wordt gedaan?

Ten aanzien van het eerste gedeelte van dit criterium zijn al enkele opmerkingen gemaakt bij 1.2.

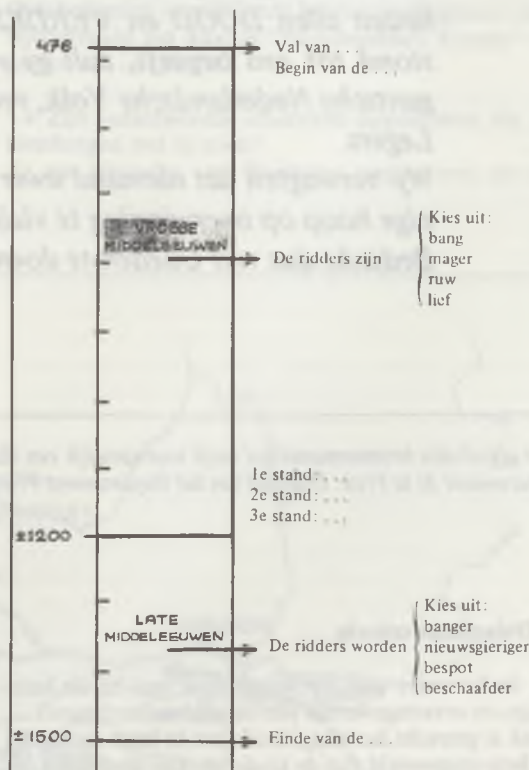
Bij de ontwikkeling van tijdsbeseft en periodisering gaan de auteurs uit van een traditionele benadering. In klas 1 en 2 wordt niets gedaan aan de ontwikkeling van het historisch tijdsbeseft. In klas 3 wordt aanvankelijk geschiedenisonderwijs gegeven: eerst enkele aspecten van de dagelijkse tijd en daarna volgens de regressieve methode de historische tijd. Over het algemeen gaat men niet verder terug in de tijd dan grootvaders tijd.

In de klassen 4, 5 en 6 wordt de vaderlandse geschiedenis gepresenteerd: progressief. In klas 4 tot de Hervorming, in klas 5 tot 1815 en in klas 6 tot 1969.

Van een tijdbalk – bijna elk hoofdstukje besluit met een verticale tijdbalk – wordt veel gebruik gemaakt.

Tijdbalk

Neem de tijdbalk over in je schrift. Gebruik er een hele bladzijde voor. Maak de zinnen af.



De verticale tijdbalk (afbeelding verkleind)

Helaas zijn de schrijvers hierbij zeer onnauwkeurig te werk gegaan, namelijk door het aantal in te vullen jaartallen als uitgangspunt te nemen van de lengte van de tijdbalk en vooral van de onderlinge afstanden daarin. Zo zijn deze tijdbalken dus niet mathematisch-chronologisch verantwoord.

Andere theorieën over leerstofaanpak, bijvoorbeeld

het spiraalplan of een concentrische dan wel semi-concentrische aanpak komen niet ter sprake. Vooral deeltje 1 voor klas 3 heeft ten gevolge van de eerder vermelde uitgangspunten enige bijzonder aardige hoofdstukjes, o.a. "de schat op zolder", "wat oma vertelde" en "zoetjes aan . . . op reis".

2.6 Is oorspronkelijk materiaal (bronnen-materiaal) opgenomen?

Er komt in de methode wel oorspronkelijk materiaal voor. Ook is er oorspronkelijk materiaal, dat voor de kinderen reeds bewerkt is (bijvoorbeeld qua lettertype). Een voorbeeld: het patriottenpamflet uit 1795:

Braave Officieren, onder-Officieren en Soldaaten! wild gy U lieden met de Patriotten vereénigen? – indien Gylieden U onder de Banieren der Vryheid wilt begeeven, zult gy van stonden aan een dubbelde Soldy ontfangen, en daarenboven eene belooning van een jaar tractement, waarvan een derde aan U ter hand gesteld zal worden, zo dra de Omwenteling volbragt zal zyn, en het overige zes Maanden daarna.

De bekwaamste onder U lieden en Uwe Officieren zullen allen bevordert worden naar derzelver rang; – doch zo Gylieden hardnekkig blyft, om de dwinglandy en overheersching hulp te bieden, kondigen wy U lieden allen DOOD en VERDELGING aan! zo Gylieden U niet terstond tot ons begeeft, zult gy voortaan te stryden hebben tegen het gantsche Nederlandsche Volk, vereenigd met de zegevierende Fransche Legers.

Wy verwagten dat niemand uwer dwaas genoeg zal zyn, om zig met eenige hoop op overwinning te vleijen.

Bedenkt dus wat Ulieden te doen staat.

Ulieder MEDEBURGERS

Het afgedrukte bronnenmateriaal heeft voornamelijk een illustratieve functie, zoals bijvoorbeeld een pagina van "Journal du département de la Frise, Dagblad van het Departement Vriesland".

3 Didactische criteria

3.1 In hoeverre sluit het taalgebruik aan bij de beleavings- en ervaringswereld van basisschoolleerlingen?

Vaak is getracht het taalgebruik aan te laten sluiten bij de beleavingswereld van de kinderen. Een veelvuldig gebruik bijvoorbeeld van het woord "vechten" om oorlogvoeren uit te leggen. Soms heeft dat nadelen. Zo komen erg vaak uitdrukkingen als "leuk vinden", "prettig vinden" e.d. voor, bijvoorbeeld: "Voor veel mensen was de tweede helft van de achttiende eeuw niet zo prettig" en "De Franse wetten waren voor ons land niet altijd even plezierig".

Soms is het taalgebruik wat modieus met name het gebruik van "een stuk", bijvoorbeeld in het zinnetje "Deze protestanten eisten het bezit van kerken en vroegen om een stuk regeringsverantwoordelijkheid".

Een aantal zetfouten hebben we doorgegeven aan de uitgever. Helaas bevat de methode ook nogal wat abstracties en verbalismen. Veel te vaak wordt gegeneraliseerd: "Men vond, dat men zijn vrijheden kwijtraakte" of "de koning moet de macht met het volk delen".

Ook de handleidingen bevatten begrippen die om een nadere omschrijving vragen voor de onderwijsgeven, zoals bijvoorbeeld "dissenter" en "Hugenoot".

3.2 Wordt de leerstof bij voortduring gekoppeld aan de factor tijd, zodat een verantwoord tijdsbegrip wordt ontwikkeld?

Over het gebruik van de tijdbalk zijn hierover in 2.5 al enige opmerkingen gemaakt. Thans nog iets over het gebruik van de tijdbalk en over de ontwikkeling van het tijdsbesef in deel 1 voor klas 3.

Deze ontwikkeling wordt niet systematisch aangepakt.

Eerst een tijdperk over elf jaar, dan een tijdperk van één middag plus een dag later, dan een tijdperk tussen 11.00 en 21.00 uur, dan een tijdperk over vervoer, waarbij verschillende categorieën door elkaar lopen: fiets, water, stoom, electra, benzine en paardekracht.

De auteurs maken helaas geen onderscheid tussen het cyclische en het lineaire aspect in de ontwikkeling van het tijdsbesef bij kinderen.

De methode bevat verder enkele anachronismen en waarde-oordelen, die vanuit het nu op het verleden gedrukt worden.

Enkele voorbeelden:

In een opdracht krijgen de leerlingen de taak een vergelijking te maken tussen Lodewijk XIV en Jacobus II. (Op zich is de probleemstelling irrelevant, beiden zijn immers exponenten van het absolutisme):

"Maak twee kolommen. Zet boven de ene kolom Lodewijk XIV en boven de andere kolom Jacobus II. Schrijf de nummers van de zinnen bij de juiste koning:

- 1 Wel gecontroleerd door het volk
- 2 Niet door het volk gecontroleerd
- 3 De koning heeft alle macht
- 4 De koning moet de macht met het volk delen
- 5 Het volk kan maatregelen tegen de koning nemen
- 6 Het volk kan geen maatregelen tegen de koning nemen"

Over lijfstraffen op school in de zeventiende eeuw moeten de kinderen antwoorden: "Ik vind zo'n straf wel/niet goed, want . . ." Goede informatie over de opvatting van kinderen in die tijd ontbreekt echter.

3.3 Wordt de leerstof bij voortdurend gekoppeld aan de factor ruimte?

De methode bevat geen verwijzingen en opdrachten naar historische atlassen. Maar er staat een groot aantal historische kaarten in de methode, functioneel verbonden met de tekst.

Bij deze kaartjes is echter ook sprake van slordigheden en commissies. Weer enkele voorbeelden:

Het kaartje op pagina 57 van deel 3 bevat een aantal namen, die nu op een atlas niet meer terug te vinden zijn:

Goudkust, Nieuw Amsterdam, Mauritsstad, Nieuw Holland, Batavia. Hier wordt verder niet bij stil gestaan.

Het kaartje op pagina 87 van deel 3 (rampjaar 1672) had veel duidelijker de invallen van verschillende kantten moeten tonen. (Zie illustratie hieronder).

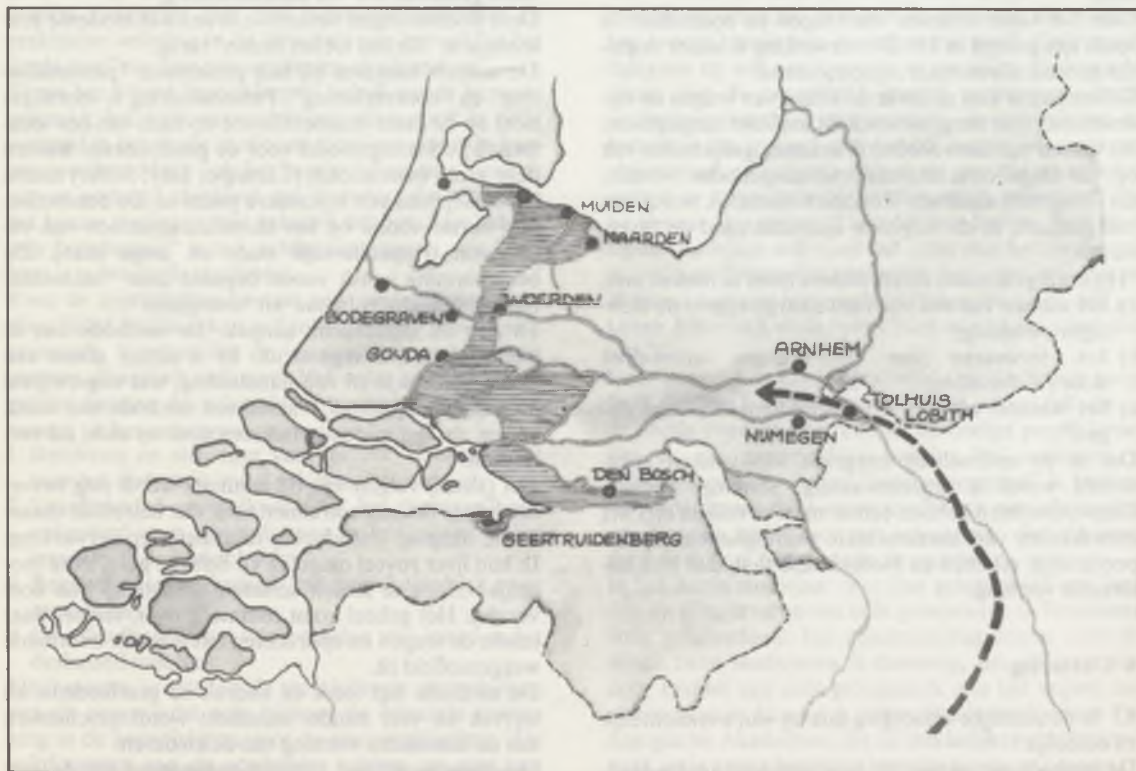
De beschrijving van de reconstructie van Europa na Napoleon en na de eerste wereldoorlog moet ons inziens vergezeld gaan van een kaartje.

Het kaartje van Europa 1945 is historisch onjuist: het communistische Oost-Europa in rood tegenover in blauw de westerse democratische landen.

Ook behoeven verschillende kaarten een legenda, zoals bijvoorbeeld het kaartje "Napoleontisch Europa" op pagina 134 van deel 3.

3.4 Zijn verantwoorde illustraties opgenomen, die samenhangen met de tekst?

Er zijn bijzonder veel illustraties opgenomen, op een



zeer gevarieerde wijze en bijna altijd samenhangend met de tekst.

Opgenomen zijn zowel tekeningen als reproducties, foto's, kaartjes en bronnenmateriaal. Dit maakt de methode visueel bijzonder aantrekkelijk, ook al omdat veelkleurendruk in meer dan de helft van de illustraties is toegepast.



Een voorbeeld van een getekende illustratie (afbeelding verkleind)

3.5 Zijn verwerkingsopdrachten toegevoegd en zo ja, zijn deze zowel voldoende gevarieerd als gedifferentieerd?

Over het vaste stramien van vragen en opdrachten is reeds iets gezegd in 1.6. De verwerking is louter cognitief en vaak alleen maar reproducerend.

Differentiatie kan zitten in de keuze van vragen en opdrachten, maar nergens wordt dit expliciet aangegeven. Bij vragen met antwoorden in keuzemogelijkheden valt op, dat nogal eens alternatieven aangeboden worden, die "vreemd" aandoen. Ronduit belachelijk wordt ons vak gemaakt in de volgende opdracht rond de zilvervloot:

"Hij heeft gewonnen de zilvervloot heeft te maken met:

- a) het winnen van een voetbalwedstrijd tijdens de tachtigjarige oorlog;
- b) het veroveren van de Spaanse zilvervloot door... (invullen)
- c) het winnen van een voetbalwedstrijd in onze dagen".

Dat in de opdrachten integratie van vakken nagestreefd wordt is prijzenswaardig. Sommige verwerkingsopdrachten hebben echter meer te maken met het ontwikkelen van instrumentele vaardigheden als respectievelijk rekenen en Nederlandse taal, dan met historische vorming.

4 Uitvoering

4.1 Is de uiterlijke verzorging qua lay-out overzichtelijk en duidelijk?

De methode ziet er uiterlijk goed verzorgd uit. De blad-

spiegel is uitnodigend, de methode is royaal geïllustreerd in veelkleurendruk.

4.2 Is de uiterlijke verzorging zodanig, dat gedurende een redelijke gebruikperiode met het materiaal gewerkt kan worden?

Die indruk wekt het materiaal wel.

4.3 Zijn in het leerlingmateriaal registers opgenomen zodat leerlingen zelf naslagwerkzaamheden kunnen verrichten?

Dergelijke registers ontbreken.

5 Algemeen

Tot slot willen we een tweetal samenvattende opmerkingen over de methode "Sleutel tot het heden" maken:

- a) over de uitgangspunten van de auteurs
- b) over de didactische aanpak.

In de jaren vijftig van deze eeuw werd bij discussies over doelstellingen in het lager onderwijs veelvuldig geciteerd uit en gebruik gemaakt van de "Leidraad samengesteld door de inspectie van het Lager Onderwijs in de derde Hoofdinspectie" (Groningen - 1953).

Als een soort "G.G.D." van doelstellingen kwam hier o.a. uit: "Het aankweken van een gepast nationaal gevoel, eerbied voor het erfdeel der vaderen, het in het licht stellen van de betekenis van het huis van Oranje, het ontwikkelen van het zedelijk bewustzijn en de sociale zin, de belangrijkste personen en feiten kennen, die de nationale ontwikkeling hebben beheerst. Ook werd er gesproken over doelen op het terrein van de "overzeese gebiedsdelen" en staatsinrichting.

Deze doelstellingen vinden we in een wat moderne presentatie in "Sleutel tot het heden" terug.

De auteurs hanteren bij hun presentatie "personalisering" en "concretisering". Personalisering is vooral gericht op de grote manentheorie op basis van een idealistisch verklaringsmodel voor de geschiedenis. Binnen deze grote mannenclub (Carnegie, Lely, Hitler) neemt het Oranjestad een bijzondere plaats in. De concretisering berust vooral op het identificatiepatroon van vader-zoon (respectievelijk oude en jonge man). De beeldvorming wordt vooral bepaald door "nationalisme", "hollandocentrisme" en "orangisme".

En dan de didactische aanpak. De methode ziet er kleurrijk en uitnodigend uit. Er is echter alleen een leerlingenboekje en een handleiding, wat ongetwijfeld de bestaande praktijk, waarbij een methode niet wordt gezien als een middel, maar een doel op zich, zal versterken.

Het (slaafs) volgen van de methode wordt nog bevorderd door het vaste stramien voor wat betreft de didactische aanpak: introductie, informatie en verwerking. In hun ijver zoveel mogelijk en liefst zo gevarieerd mogelijk vragen te stellen schieten de auteurs hun doel voorbij. Het geheel komt rommelig over, temeer daar tussen de vragen en opdrachten interessante informatie weggemoffeld zit.

De methode legt sterk de nadruk op geschiedenis als leervak en veel minder aandacht wordt geschonken aan de historische vorming van de kinderen.

Overigens wordt niet expliciet aangegeven wat de leer-

lingen aan het einde van de basisschool moeten kennen en weten van de geschiedenis. Hier mag de onderwijsgevende nog kiezen. De auteurs weigeren het kind serieus te nemen als "zelfstandige onderzoeker" (op zijn niveau!). Dit moge blijken uit uitspraken als: "Immers een kind van zes of zeven beleeft de tijd wel, maar het denkt er nog niet over na" en "De prehistorie is voor de kinderen tijdloos". In dit verband is ook jammer, dat het afgedrukte bronnenmateriaal voornamelijk als illustratie functioneert.

Nergens wordt gewezen op de mogelijkheden van de eigen buurt, wijk, plaats of regio in verband met geschiedenis en alles wat gepubliceerd is over sociale wereldoriëntatie — met name in het perspectief van de (nieuwe) basisschool — is genegeerd.

Zo biedt "Sleutel tot het heden" bepaald geen sleutel, die het slot op de ingewikkeld structuur van de hedendaagse maatschappij kan openen.

Cees van der Kooij

Geschiedenis in het derde studiejaar van de Pedagogische Akademie: verslag van een proces

Specialisatie in het derde studiejaar van de Pedagogische Akademie

De student, die het derde studiejaar van de Pedagogische Akademie bereikt, is verplicht om een tweetal keuzen te maken wat betreft haar/zijn vakkenpakket. Eén van de keuzen heeft betrekking op het rijtje: aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, natuurkunde en rekenen.

De inspectie heeft de bedoeling van deze specialisatie eens als volgt onder woorden gebracht: "na een voorafgaande tweejarige fase van algemene oriëntatie en praktische oefening in de didactiek van het vak" is het derde jaar "een fase van verdieping en afronding".

Tegen het woord "specialisatie" heb ik steeds bezwaar gemaakt; het wekt verwachtingen, die gezien de reële werktijd in het derde studiejaar niet waar gemaakt kunnen worden. Maar ook het begrip "afronding" vind ik niet zo geslaagd, denkend aan diegenen, die het vak in het laatste studiejaar niet gekozen hebben. Met het begrip "verdieping" is m.i. aardig aangegeven, wat haalbaar is in het derde studiejaar.

Voor de specialisaties bestaat geen gedetailleerd leerplan. Ieder instituut kan zelf inhoud geven aan de programma's. Vandaar dat de instituuwerkplannen een enorme diversiteit vertonen. Het enige gemeenschappelijke vormen de volgende, ook nog heel algemene, punten uit het examenprogramma:

- 1 Betekenis en structuur van het vak, doelstellingen voor het onderwijs in dat vak in de basisschool;
- 2 Vaardigheden en stofkennis uit het desbetreffende vakgebied voor zover die van belang zijn voor het lesgeven in de basisschool;
- 3 Beginselen en werkwijzen van de vakdidactiek en — methodiek;
- 4 Geoefendheid in het voorbereiden van lessen in het desbetreffende vak.

De inspectie accepteert de verschillende uitwerkingen van dit programma ook, blijkens de volgende opmerking in de aanwijzingen voor de gecommiteerden: "De vakdocenten aan de academies hebben op zeer ver-

schillende wijze getracht vorm te geven aan de specialisaties in de leerkring".

Uitgangspunten voor het geschiedenisprogramma aan de Pedagogische Akademie te Groningen

Een aantal onderdelen van het derde jaars geschiedenisprogramma ligt vast en keert jaarlijks weer: de doelstelling van het vak komt opnieuw in discussie, methoden worden bekeken en de student analyseert er één grondig en vergelijkt deze met de methode, die zij/hij in het tweede studiejaar geanalyseerd heeft. Ook wordt ingegaan op wat geschiedenis is: een kijkje in de werkplaats van de historicus, waarbij problemen als de (on)betrouwbaarheid van bronnen, de invloed van de historicus, de invloed van de tijd, waarin iets ontstaat, objectiviteit en subjectiviteit in de geschiedenis, maar ook: is er samenhang in het historisch gebeuren? zijn we ergens naar op weg? aan de orde komen. Het afgelopen studiejaar was voor het eerst aan het rijtje vaststaande onderdelen toegevoegd: het voorbereiden en afnemen van een historisch interview over een zelf gekozen historisch onderwerp (een aanzet tot 'oral history').

Voor de rest van het programma is de studiegids vaag: "aan de orde kunnen komen". Gelet op het feit, dat in de eerste twee studiejaren met de nodige parallelgroepen en een gezamenlijke toetsing het onderwijs — noodgedwongen — nogal "teachercentered" is, bestaat het programma daar voornamelijk uit een afwisseling van frontale lessituaties met activiteiten, die ook weer door de docent bedacht zijn, in groepen.

In het derde studiejaar is er dan gelegenheid om "aan den lijve" te ervaren wat echt groepswork is. Tenminste voor geschiedenis: het minimumprogramma voor de eerste twee studiejaren is dusdanig, dat differentiatie door middel van echt groepswork qua tijd vrijwel onuitvoerbaar is. Al weet ik van collega's van kleinere Pedagogische Academies, dat zij makkelijker echt groepswork in de eerste leerkring een plaats weten te geven.

Wanneer ik groepswork voorzie van het adjectief "echt", dan verwijs ik naar het onderscheid dat door velen gemaakt is, maar — voor zover mij bekend — het duidelijkst omschreven is door T. Humalda in "Overleg onderweg" (Amsterdam-Brussel 1972). Humalda onderscheidt frontaal onderwijs, groepswork en groepswork. Bij groepswork is het hele onderwijsleerproces in handen van de docent; alleen instructie- en verwerkingsonderdelen worden in vakgroepen uitgevoerd.

Bij groepswork staat de groep tijdens het hele onderwijsleerproces centraal: de groep kiest het stofgebied, de groep bakt dit gebied af en stelt vast wat nader onderzocht moet worden, de groep verdeelt de taken over groepjes, de groepjes voeren de taken uit en rapporteren aan elkaar, waarna beslist wordt of deze rapportage afdoende is geweest of niet. Humalda heeft voor deze werkvorm ook een model ontwikkeld, dat echter nauwelijks verschilt van het drie jaar eerder gepubliceerde model-Wereldoriëntatie van het Katholiek Pedagogisch Centrum ("de fiets van Jansen") en ook grote overeenkomsten vertoont met het model van het LEDO-project, dat in hetzelfde jaar als Humalda's schema gepubliceerd werd.

De grondgedachte bij dit alles is, dat zelf ervaren wat er van leerlingen gevraagd wordt bij zo'n werkvorm verhelderder werkt dan een theoretische beschouwing erover.

Vooraf moet wel goed gerealiseerd worden, dat het proces tijdrovend is; zeker voor produktgerichte docenten doet deze manier van werken inefficiënt aan.

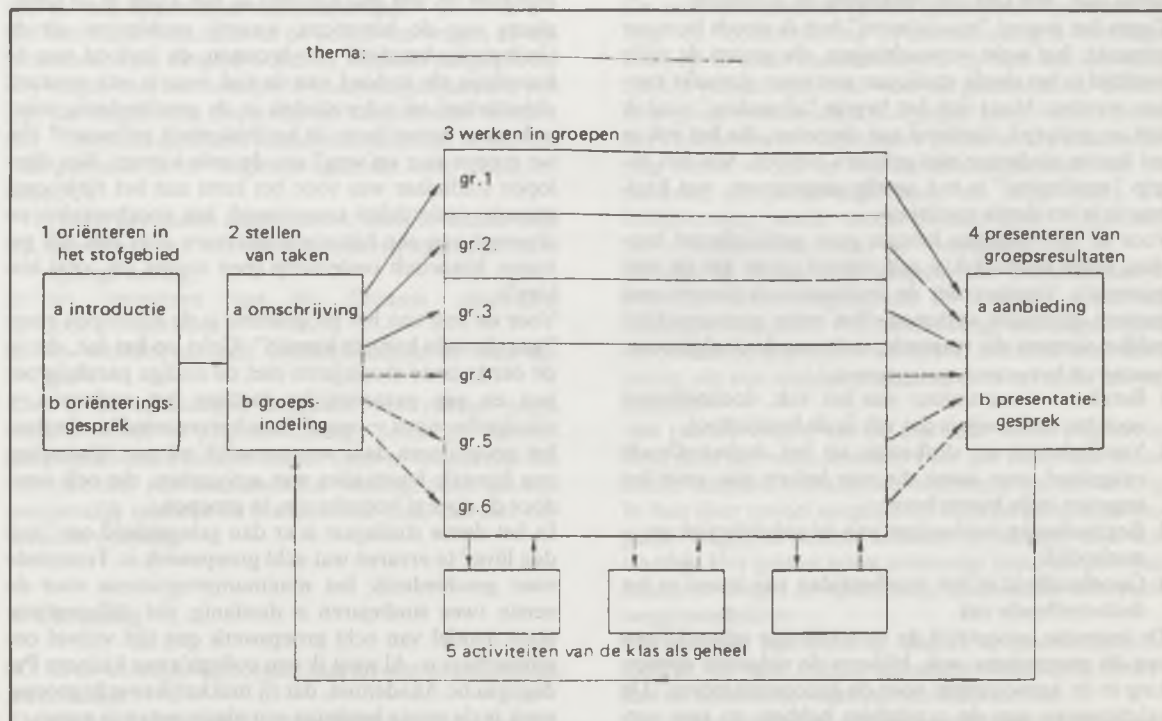
De groep en de onderwerpkeuze

Ieder jaar weer blijkt, dat een groep speciale didactiek in feite een hele nieuwe groep is. Studenten uit parallelgroepen blijken zelfs na twee jaar elkaar slechts oppervlakkig of helemaal niet te kennen. Aangezien voor het functioneren van de groep enige samenhang toch wenselijk is, starten we al enige jaren met een weekinde ergens buiten het instituut. Met als hoofddoelstellingen: kennismaking met elkaar en oriëntatie op wat we gaan doen. De keuzen t.a.v. wel of geen tentamen tijdens het studiejaar en welke onderwerpen? worden besproken, maar pas terug in het instituut — na enige bezinning — afgerond.

Jaargang 1978-1979 (dertig studenten) koos voor geen tentamen, zodat het groepsworkavontuur kon beginnen. Er waren verschillende onderwerpsuggesties. Vooraf was gewezen op het ideaal om te pogen niet slechts voor dit onderwerp geschiedenisinhoudelijk te verkennen, maar ook allerlei didactische aspecten van dit onderwerp voor de basisschool te onderzoeken. Een verbinding van stof en didactiek dus.

Uitgaande van het ideaal, dat de groepsleden achter het onderwerp moeten staan, is het altijd weer een moeizaam proces om de groep zover te krijgen, dat alle leden met één en hetzelfde onderwerp tevreden zijn. Om die reden (en natuurlijk om veel zwaarder wegende argumenten, voortvloeiend uit de verantwoordelijkheid van de leerkracht en uit een goed doordacht schoolwerkplan) is het acceptabel, dat de leerkracht zelf de onderwerpkeuze maakt en bij de introductie probeert dit onderwerp dusdanig motiverend te "verkoppen", dat

Schema uit: T. Humalda, *Overleg onderweg*.



de hele klas er mee bezig wil. Deze opzet was bijvoorbeeld aanwezig in het LEDO-project. Voor het derde jaarsprogramma was de onderwerpkeuze in feite niet essentieel, als het onderwerp maar in de basisschool aan de orde kan komen.

Uit de groep kwamen als suggesties: monumenten, de geschiedenis van Stad en Lande, ontdekkingsreizen, soorten dorpen en hun historische ontwikkeling, de gilden, de Noormannen en de borgen. Na een stemming kwamen de Noormannen op de eerste plaats.

Groepswerk 1

In de loop van het studiejaar 1978-1979 werd het hele groepswerkproces twee keer doorlopen: de eerste keer stofgericht, de tweede keer didactiekgericht. We startten in de kring met de vraag: wat voor associaties hebben we bij het horen of lezen van de naam Noormannen? wat weten we er (nog) van? en wat willen we er nog meer van weten? De laatste vraag leverde een waslijst vragen op, die door de vakgroepsleden geordend werden tot een lijst. De vragen werden vervolgens verdeeld over groepjes, allerlei bibliotheken werden "geplunderd" en enige weken waren deze groepen aan het werk met als resultaat een hoeveelheid antwoorden op de vragen. Deze antwoorden kwamen op stencil en werden besproken. In de loop van het verdere programma werd zo hier en daar de zaak aangevuld.

Vanuit de theorie van de geschiedenis — het hierboven vermelde vaststaande programma — werd ook nog een verbinding gemaakt met de Noormannen. Bij de verzamelde boeken zat namelijk — uit de Universiteitsbibliotheek te Groningen — het boekje "Germanenstorm. Korte geschiedenis der Wikingen" van Kurth Herwarth Ball, uitgegeven door de uitgeverij "Storm" te Amsterdam. Een mooie aanleiding tot informatie over de nationaal-socialistische geschiedbeoefening in het algemeen en over de nationaal-socialistische visie op de Noormannen in het bijzonder.

Groepswerk 2

Toen dit stofgroepswerk — redelijk vlot — voorlopig afgesloten werd, startten we met nieuwe taken en nieuwe groepen.

De taken waren nu didactisch van aard: hoe kun je historische kinderboeken een plaats geven in de geschiedenisles? aan welke eisen moeten illustratiematerialen voldoen? hoe bouw je een maquette? etc.

Iedere groep kreeg tot taak het geven van drie "antwoorden":

- een algemene beschouwing over het didactische probleem;
- een overzicht en analyse van het bestaande materiaal betreffende de Noormannen bestemd voor de basisschool;
- het zelf vervaardigen van een hulpmiddel voor een les over de Noormannen. Dit hulpmiddel moest weer te maken hebben met het didactisch probleem: bijvoorbeeld het maken van leeskaarten bij historische kinderboeken.

De start van deze tweede groepswerkronde was ook weer redelijk enthousiast; het verloop was echter moeizamer. Het functioneren van de groepen werd ongunstig beïnvloed door de jacht naar voldoende prestaties bij de vakken met wel een tentamen. Daardoor kwamen we voor deze tweede ronde wat in tijdnood: niet alle zelfgemaakte hulpmiddelen waren klaar tijdens de laatste bijeenkomst.

Maar uiteindelijk was alles wel gereed voor het examen, maar dan niet door iedereen gezien en besproken. Zo maakte de stripgroep een animatiefilm, de historische kinderboekengroep een aantal leeskaarten bij Noormannenboeken, de groep "met de handjes" een Noormannenschip en een Noormannennederzetting (zie de illustraties), de dramatiseringsgroep een improvisatieschema voor een Noormannendramatisering, de documentatiegroep een aantal informatiekaarten met opdrachten en de illustratiegroep een diaserie.

Het plan om met elkaar in Denemarken overblijfselen van de Noormannen te gaan bezoeken, moesten we wegens financiële problemen laten vallen.

Als afsluiting van ons Noormannenproject bekeken we de film "De Noormannen", een speelfilm uit 1954 van regisseur Richard Fleischer, met in de hoofdrollen Kirk Douglas en Tony Curtis. Jeugdsentiment voor de docent...

Een eindverslag verscheen als bijlage bij het mei-nummer van het blad "I.D.", informatieblad voor docenten van de Pedagogische Akademie en de Opleiding voor Kleuterleid(st)er te Groningen (mei 1979).





Groepswerk: maquette van een Noormannennederzetting (zie p. 505).

Cees van der Kooij

Musea en onderwijs

Educatieve diensten

Een zichzelf respecterend museum beschikt tegenwoordig over een educatieve dienst als schakel tussen publiek en museum. Deze educatieve diensten zijn in de museumwereld een nog maar jong verschijnsel. Vandaar dat ieder wat probeert, er het één en ander wordt onderzocht en er van elkaar wordt geleerd.

Voor dat van elkaar leren heeft in 1977 de sectie Educatieve Diensten van de Nederlandse Museumvereniging het initiatief genomen om te komen tot de uitgave van een map "Begeleiding in musea", een map, waarin volgens de bedoeling "verslag zal worden gedaan van de opzet en de gang van zaken bij projecten, educatieve tentoonstellingen etc."

In juni 1977 verscheen de eerste aflevering voor de map, ingedeeld in rubrieken: gewoon onderwijs, buitengewoon onderwijs, gehandicapten en overige bezoekers.

In augustus 1979 verscheen de tweede aflevering, ditmaal ook met verslagen van educatieve projecten in Belgische musea. Om enkele voorbeelden te noemen: een verslag van een gildenproject van het Amsterdams Historisch Museum ten behoeve van lager en middelbaar beroepsonderwijs, van een project "Oude schilderijen" van de Koninklijke Musea voor Schone Kunsten van België te Brussel voor buitengewoon onderwijs, van een project "scheepssier" van het Maritiem Mu-

seum Prins Hendrik te Rotterdam voor scholen voor buitengewoon voortgezet onderwijs.

De eerste aflevering voor de map kostte destijds f 25,00 de tweede aflevering kost f 17,50. Te bestellen bij De Nederlandse Museumvereniging - Wierdijk 18 te Enkhuizen. Inlichtingen over de map worden versrekt door de redactie-secretaris Ruud Spruit van het museum "De Dubbelde Palmboom" - Voorhaven 12 - Rotterdam.

Museumboeken

Wie zich zakelijk wil oriënteren ten aanzien van musea kan natuurlijk snel terecht in de gids "De Nederlandse musea" ('s-Gravenhage - 1976 - zesde druk). Inhoudelijk geeft deze gids echter slechts enkele zakelijke mededelingen over de collectie. Vandaar dat er best ruimte is voor boeken, die meer informatie over de musea bevatten.

Uitgeverij Bosch & Keuning startte zo'n reeks, de Bosch & Keuning Museumreeks, waarin per deel de musea in één provincie beschreven worden. Verschenen is van de hand van Charles Genders "Museumboek voor Gelderland" en in voorbereiding zijn het "Museumboek voor Friesland" van Hugo Kingmans en het "Museumboek voor Drenthe" van Chris van der Veen. De deeltjes zijn laag geprijsd (tussen f 9,50 en f 13,50).

Lesbrieven

Een middel om het bezoek aan musea in de klas voor te bereiden kan een door het museum samengestelde lesbrieven zijn.

Recentelijk signaleerden wij hiervan twee voorbeelden.

a) Lesbrieven Veenmuseumdorp 't Aole Compas
Postweg 75 - 7884 PJ Barger Compas - f 1,50.

In 1966 werd ten oosten van Emmen ter gelegenheid van het eeuwfeest van Barger Compas een boekweitkolonie gereconstrueerd in een eikenbos. Deze reconstructie is uitgegroeid tot een volwaardig museum met een informatiecentrum en met verzamelingen veen- en landbouwwerktuigen. Vooral op de zaterdagen met demonstraties in het seizoen, wanneer de stoomlocomotief turf perst, de bakker zijn bollen bakt, het koren gedorst wordt en er gespind en gekarnd wordt, trekt het museum grote belangstelling.

Het was een uitstekend idee van de museummensen om een verbinding te maken tussen het onderwijs en het museum door middel van een lesbrieven. Deze lesbrieven kan bij het museum aangevraagd worden.

Helaas is het goede idee niet zo erg goed uitgewerkt. Onvoldoende heeft men zich gerealiseerd hoe moeilijk het is om zo'n lesbrieven goed in elkaar te zetten. En zo is er sprake van een groot aantal gemiste kansen.

In de lesbrieven wordt bijvoorbeeld niet uitgegaan van de leerlingen die t.z.t. naar het museum gaan, maar van het veen. En dat onderwerp wordt zakelijk-saai aan de orde gesteld. Met de factor tijd wordt zeer ondoor-

dacht omgesprongen via begrippen als "in het begin" en "veel eerder".

De illustraties zijn tekentechnisch ver beneden de maat en schieten educatief tekort. De opdrachten liggen alle in het cognitieve vlak, de antwoorden zijn zo uit de tekst te halen. Een afsluiting in de vorm van een puzzel is best aardig, maar na deze lesbrieven staan de leerlingen bepaald niet te trappelen om naar het veenmuseum te gaan en dat zou toch eigenlijk wel de bedoeling moeten zijn van de lesbrieven.

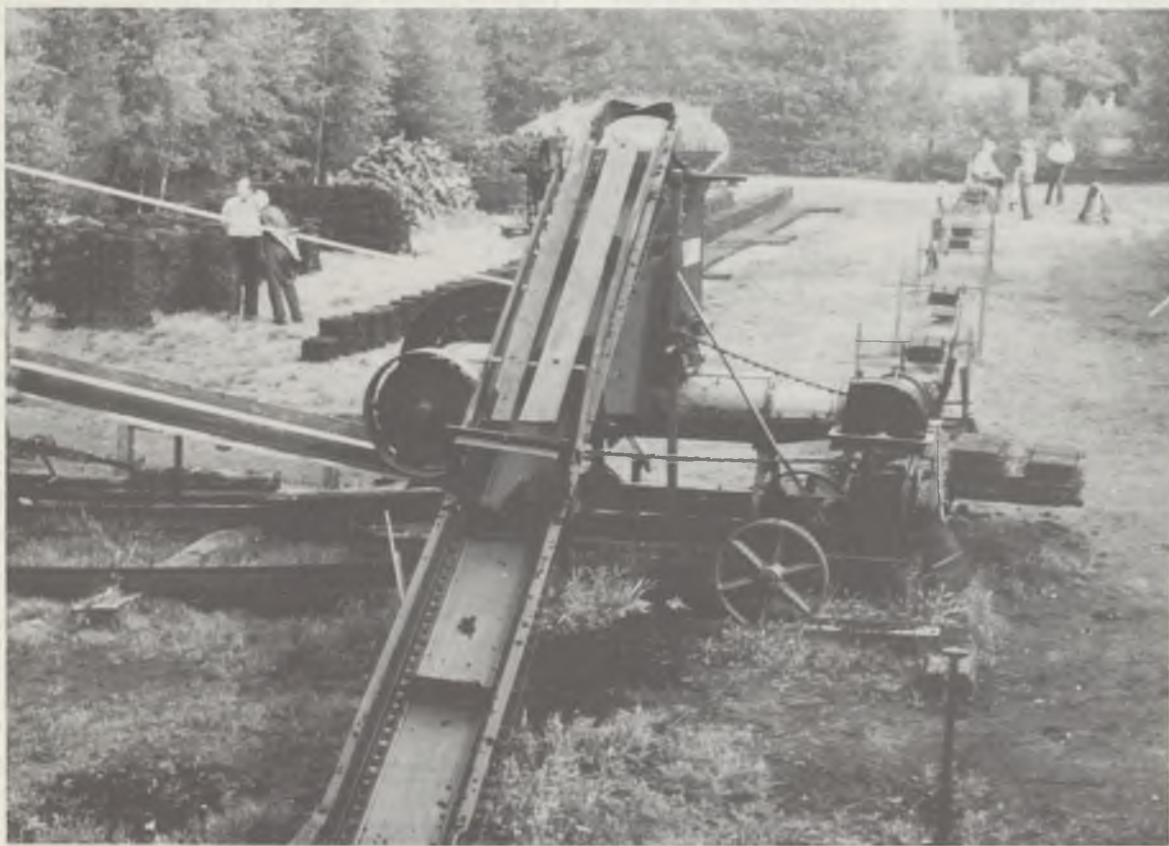
Toch jammer van zo'n goed initiatief.

b) "Vrouwenarbeid op de Veluwe rond 1900"

Historisch Museum Marialust - Verzetsstrijdpark 10 - 7316 CM Apeldoorn.

In september en oktober 1979 was er in voornoemd museum een tentoonstelling over vrouwenarbeid. Educatief medewerkster Hanneke Oosterhof stelde voor deze tentoonstelling een lesbrieven samen voor lbo, mavo, havo en vwo. Zij koos - uitgaande van het idee dat over vrouwenarbeid wel niet veel in de geschiedenis-schoonboeken zal staan - voor een alleen maar zakelijke-informatieve lesbrieven. Zij verstrekt gegevens over vrouwenarbeid in het algemeen, over vrouwenarbeid op de Veluwe in de wasserijen, de papierfabrieken, de steenfabrieken, maar ook de huisarbeid. Haar lesbrieven is te beschouwen als een regionaal-getinte aanvulling op het schoolboek en kan uitstekend dienst doen om in de klas een goede beginsituatie te creëren voor een bezoek aan de tentoonstelling.

Turfpers in Barger Compas



Knipbladen

Uitgeverij P. Noordhoff in Groningen bracht vroeger de door P. Klijnsma samengestelde "Noordhoff's Collectie Afbeeldingen" ten behoeve van het geschiedenis-onderwijs in de handel. Plaatjes gerangschikt naar onderwerp met een kleine toelichting.

Aan deze afbeeldingencollectie doen de knipbladen denken, die uitgegeven zijn door het Rijksmuseum van Oudheden te Leiden (Rapenburg 28): afbeeldingen, alleen nu met een veel uitgebreidere toelichting. Verschenen zijn een knipblad "Prehistorie van Nederland" en een knipblad "Egypte".

Beide bladen zijn uitstekend bruikbaar in het onderwijs.

Ze kosten f 1,50 (bij 20 exemplaren of meer f 1,25).

Informatiecentrum

Wie een bezoek wil brengen aan de plaats waar vroeger het kamp Westerbork was, die treft daar aan een kleine maquette en een tot monument gemaakt stukje spoorlijn. Er is nu een werkgroep Voormalig Kamp Westerbork in het leven geroepen, die ervoor ijvert om bij de ingang een informatiecentrum te stichten. Daartoe wil men een wachthuis opnieuw opbouwen en daar een tentoonstelling in inrichten. Verder zijn er plannen voor het reconstrueren van een wachttoret met een deel van de prikkeldraadversperring en van de vlaggemast op de appelplaats. De werkgroep zoekt naar sympathisanten, die ook bereid zijn financiële steun te verlenen. Nadere inlichtingen bij de Werkgroep, Provinciehuis - Westerbork 1 - 9405 BJ Assen.

Zo tekende leerling Eppie van de openbare lagere school te Noordhorn het monument van Westerbork na een schoolreis. (afbeelding verkleind).

Film

Ter gelegenheid van de opbouw van het Taffeh-tempeltje in het Rijksmuseum van Oudheden maakte Wim van der Velde een film van 31 minuten: "Taffeh. Verdrongen verleden". Deze film is vertoond op televisie, is te zien in voornoemd museum maar kan ook gehuurd worden ter vertoning in de klas. Onder nummer CW 867 komt deze film voor in het septembersupplement van de filmcatalogus van de Rijksvoorlichtingsdienst (Anna Paulownastraat 76 - 's-Gravenhage - tel. 070-614181).

Verzamelaar biedt enkele zeventiende eeuwse historische boeken en prenten aan o.a. v. Meteren - Strada - Brandt.

B. Vermaas, Rembrandtstraat 17, Delft. Tel. 015-126013.

Ter overname aangeboden:

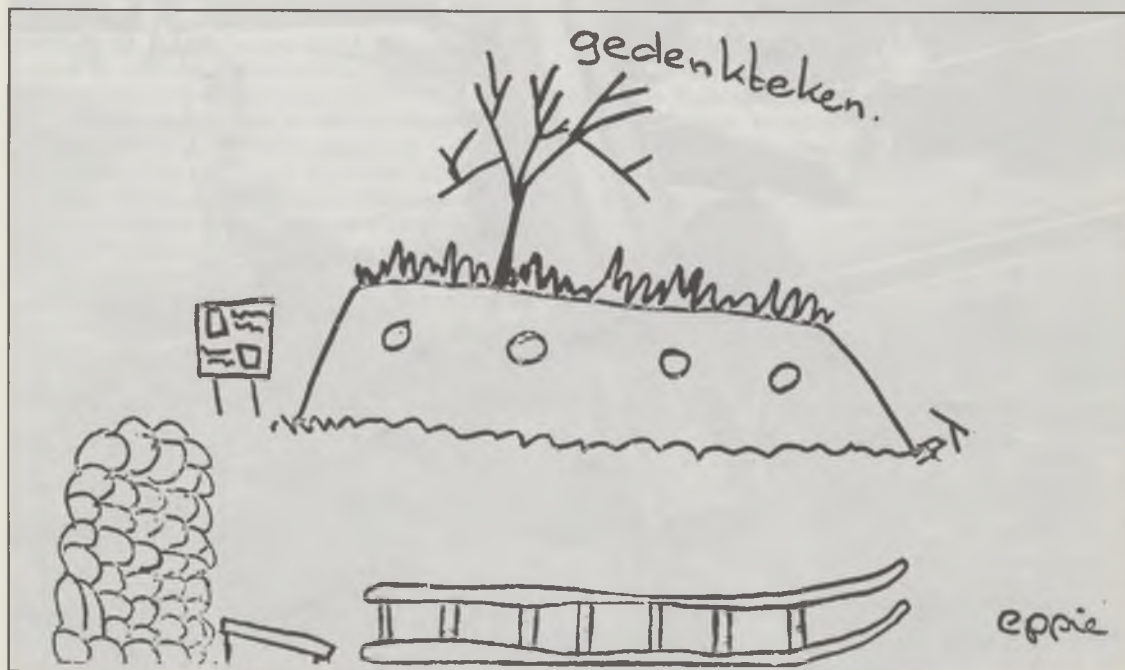
Tijdschrift voor Geschiedenis. Jaargang 1963 tot en met jaargang 1973.

Spiegel Historael. Jaargang 1966 tot en met 1975.

Winston Churchill. Memoires van de 2e Wereldoorlog, 10 delen.

Sesam Nieuwe geïllustreerde wereldgeschiedenis, 18 delen (pocketeditie).

G. Bosch, Dennenlaan 107, 7461 XG Rijssen, tel. 05480-3533.



Vereniging van Docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (V.G.N.)

Algemeen bestuur

DRS. J. BOUWSMA, *voorzitter*, Brokmui 40, 9101 EZ Dokkum, tel. 05190-3598
DRS. N. BAKKER, *vice-voorzitter*, Mr. Troelstralaan 9, 1318 CR Weesp, tel. 02940-10700
MEVR. M.I. RÖDER, *1e secretaris*, Peuleyen 21, 2742 ED Waddinxveen, tel. 01828-6077
DRS. J. DREWES, *2e secretaris*, Bachlaan 58, 1817 GK Alkmaar, tel. 072-112015
J.L. FRIELING, *penningmeester*, Prinses Beatrixlaan 31, 2341 TW Oegstgeest, tel. 071-152794
J. ENGBERS, *sectie (1) Pedak/Basisonderwijs*, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 01438-3138
P.L. HENDRIKS, *sectie (2) Mavo/Lbo*, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms, tel. 045-317162
K. VAN DIJK, *sectie (3) Havo/Vwo*, Honthorstlaan 172, 1816 TG Alkmaar, tel. 072-152652
MEVR. D.H. VERHAGEN, *sectie (4) Tertiair Onderwijs, Didactiekcommissie*, Wortelhaven 16, 9101 NM Dokkum, tel. 05190-4560
MEVR. DRS. J. RIJKEN, *redactie Kleio*, Maasstraat 72 A3, 1078 HL Amsterdam, tel. 020-715133
M.J. VAN VELZEN, *onderwijsadviescommissie*, Mgr. van Gilsstraat 6, 6461 VG Kerkrade, tel. 045-455941

Ledenadministratie

Aangifte, wijzigingen en opzegging van het lidmaatschap schriftelijk meedelen aan: **Administratie V.G.N., Burg. Meineszlaan 10b, 3022 BH Rotterdam**. Aan nieuwe leden wordt verzocht bij hun aangifte mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, huisadres, telefoonnummer, adres van de school waar men de hoofd-betrekking heeft en ook de sectie of het soort lidmaatschap waar-toe men wenst te behoren.

Contributies

Contributies na ontvangst van de acceptgirokaart storten op giro-nummer 128701 t.n.v. penningmeester van de V.G.N., Vreeswijkstraat 329, Den Haag.

Voor 1979 bedragen de contributies:

Gewone leden

Sectie (1) Pedagogische Academies/Basisonderwijs

a. docenten Pedagogische Academies

f 90,-

b. docenten Basisonderwijs

f 60,-

Sectie (2) Mavo/Lbo

f 60,-

Sectie (3) Havo/Vwo

f 90,-

Sectie (4) Tertiair Onderwijs

f 90,-

Buitengewone leden (gepensioneerden en zij die wel geschiedenisbevoegdheid hebben, maar geen les meer geven aan een van de bovengenoemde onderwijsinstellingen)

f 55,-

Studentleden (zij die opgeleid worden tot het geven van onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting, zonder zelf les te geven)

f 50,-

N.B. Bij aanmelding later in het jaar is slechts een evenredig gedeelte van de contributie verschuldigd.

Bestuur sectie (1) Pedak/Basisonderwijs

DR. F.G.G. GOVERS, *voorzitter*, Elzenstraat 12, 5402 LR Uden, tel. 04132-64117
DRS. C.G. VAN DER KOOIJ, *secretaris*, Winschoterweg 10, 9723 CG Roodehaan Gr., tel. 05904-1556
J.E. BROUWER, *penningmeester*, Fazantenweg 22, 7451 HD Holten, tel. 05483-3098
DRS. F.W.P. DIJKSTRA, *Hondecoeterstraat 28 III, 1071 LS Amsterdam*, tel. 020-733679
J. ENGBERS, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 04138-3138

Bestuur sectie (2) Mavo/Lbo

P.L. HENDRIKS, *voorzitter*, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms, tel. 045-317162
G.J. VAN DER TWEEL, *secretaris*, Van Deventerweg 6, 6861 EW Oosterbeek, tel. 085-337018
P. DOVES, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062

G.C.J. VAN DER VEN, Floreffestraat 4, 5737 CP Lieshout, tel. 04992-1443

H. ZWARTEVEEN, Prinses Irenelaan 51, 3832 CB Leusden, tel. 033-40879

Didactiekcommissie

MEVR. D.H. VERHAGEN, *voorzitter*, Wortelhaven 16, 9101 NM Dokkum, tel. 05190-4560
DRS. J. BROUWER, *vice-voorzitter*, Mozartstraat 33, 6661 BH Elst, tel. 08819-1831
H. VAN DUYSSEN, *secretaris*, Van Baerlestraat 65 IV, 1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976
DRS. J. BAALBERGEN, *1e penningmeester*, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude, tel. 02946-3207, postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didactiekcommissie V.G.N.
H. DE LANGE, *2e penningmeester*, Rhijnsburglaan 23, 8181 XW Heerde, tel. 05782-2516
P. DOVES, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062
B. MOLENKAMP, Meerhoek 627, 5403 AC Uden, tel. 04132-64753
MEVR. H. MULKENS-HARMEYER, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.), tel. 05923-424

Onderwijsadviescommissie

M.J. VAN VELZEN, *voorzitter*, Mgr. v. Gilsstraat 6, 6461 VG Kerkrade, tel. 045-455941

DRS. H. NOLLES, *secretaris*, Stevensweg 22, 2141 VL Vijfhuizen, tel. 02508-1934

DRS. H.TH. LAMBOOY, Nes 2A, 1741 JZ Schagen, tel. 02240-4347

DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, Ockenburg 29, 4901 CV Oosterhout, tel. 01620-26665

Programmacommissie Bijscholing

PROF. DR. D.J. ROORDA, *voorzitter*, Lorentzkade 46, 2313 GD Leiden, tel. 071-125681

MEVR. DRS. C.M.E. VELDHUIS-MEESTER, *1e secretaris*, de Mérodelaan 14, Groningen, tel. 050-256143

A.L. VERHOOG, *hoofdcoördinator*, Waterbieskreek 19, 2353 JE Leiderdorp, tel. 071-891003

K. VAN DIJK, *2e secretaris*, Honthorstlaan 172, 1816 TG Alkmaar, tel. 072-152652

Commissie Geschiedenis en Maatschappijleer

G.G. CALLENBACH, Kempen 12, 2036 EL Haarlem, tel. 023-330006

J.C.M. GREEP, V.Z. v. Nijveltstraat 64, 2242 AR Wassenaar, tel. 01751-16387

G.L. HEY, Elzenlaan 12, 2231 XE Rijnsburg, tel. 01718-22552

DRS. J.S. WIJNE, Stastokdreef 7, 3561 JR Utrecht, tel. 030-618042

Afdelingssecretariaten

1440-1939 *Alkmaar*
1000-1439 *Amsterdam*

Lindenlaan 12, 1861 HA Bergen
Plantage Muidergr. 35 I,
1018 TL Amsterdam

6500-7099 *Arnhem*

Apeldoornseweg 31, 6814 BH Arnhem

5140-5499 *Den Bosch*

Brede Haven 37, 5211 TL Den Bosch

4700-5139 *Breda*

St. Bavostraat 96, 4891 CK Rijsbergen

5500-5799 *Eindhoven*

Barrierweg 196, 5622 CP Eindhoven

4300-4699 *Goes*

Rembrandtlaan 61, 4462 AH Goes

9300-9999 *Groningen*

Verl. Frederikstr. 9A, 9724 NC Groningen

2200-2739 *Den Haag*

L.v. Galenstr. 68, 2518 ER Den Haag

1940-2199 *Haarlem*

Noorderdreef 160, 2152 AB Nieuw-Vennep

6300-6499 *Heerlen*

Pannesheiderstr. 80, 6462 EE Kerkrade

7440-7739 *Hengelo*

Tollensstraat 1, 7471 ZD Goor

8400-9299 *Leeuwarden*

N.v. Hichtumwei 66, 8915 JJ Leeuwarden

6100-6299 *Maastricht*

Veldspaatstr. 23, 6216 BM Maastricht

2740-3399 *Rotterdam*

v.d. Helmstr. 27, 3067 HA Rotterdam

3400-4299 *Utrecht*

van Bijnkershoecklaan 351, 3527 XJ Utrecht

5800-6099 *Venlo*

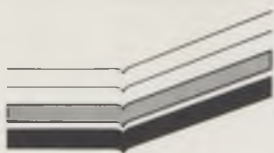
Patersstraat 29, 5801 AT Venray

7100-7439 *Zutphen*

Gerstekamp 12, 7231 BK Warnsveld

7740-8399 *Zwolle*

Stevinstr. 11, 3841 KB Harderwijk



Nieuw!

hoe mensen veranderen

H. van Galen Last

Een onderbouwmethode voor mavo, havo en vwo

Algemene doelstelling en didactische uitgangspunten

- de leerling door studie van en confrontatie met het verleden de betrekkelijkheid van zijn eigen tijd en van zichzelf leren zien,
- bij de stofkeuze en de opdrachten voor de verwerking is sterk rekening gehouden met de belangstellingssfeer van de leerling,
- confrontatie met cultuuruitingen vormt een belangrijk aspect van deze aanpak, de vele illustraties vormen dan ook geen toegift maar een wezenlijk onderdeel van de methode.



Stofkeuze

Gekozen is voor een thematisch-exemplarische aanpak, zonder de chronologische lijn los te laten.

De invalshoeken van waaruit de thema's worden behandeld zijn vaak verrassend.

Leerdoelen/Docentenboek

De leerdoelen worden in het docentenboek per hoofdstuk geformuleerd; ze vormen een hulpmiddel voor de docent om de onderwijsdoelen te realiseren.

Het docentenboek bevat verder een verantwoording van de algemene doelstelling, didactische uitgangspunten en een toelichting per hoofdstuk.

Opzet per thema

- basisinformatie, qua taal en inhoud naar de leerlingen toegeschreven,
- belangrijk deel van de informatie in visuele vorm,
- intensieve afwisseling van informatie en verwerking, die in kleur is gedrukt,
- bronfragmenten met opdrachten.

Thema's deel 1

De tijd
De eerste mensen
Egypte
Mesopotamië
Verdraagzaamheid (Indië, China, Perzië)
Israël
De Grieken
De Romeinen
Het Christendom en de val van Rome
De Arabieren
Europa en de middeleeuwen

Thema's deel 2

Renaissance
De ontdekkingsreizen
Reformatie en Contra-Reformatie
De Republiek der Nederlanden
Het absolutisme
De Verlichting
De Revoluties
De Wereld buiten Europa (15e tot 18e eeuw)

Hoe mensen veranderen. H. van Galen Last

Deel 1. ISBN 90 01 32753 2 176 p. f 26,00

Docentenboek 1. ISBN 90 01 32754 0 30 p. f 7,50

Deel 2 is in voorbereiding



Wolters-Noordhoff