

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

UIT DE INHOUD:

- C.M.H. BOSCH, UIT DE NALATENSCHAP VAN DE C.M.L.G.S.
- YVO SMIT EN JOOP DE VRIES, GESCHIEDENIS-ONDERWIJS EN HET HISTORISCH MUSEUM
- M. HEGGI-LANGENBACH, MENSEN RECHTEN
- L.J. WAGENAAR, MUSEUM EN ONDERWIJS
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

19e JAARGANG - 5 - 1978

VERENIGING VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (V.G.N.)

ALGEMEEN BESTUUR

DRS. J. BOUWSMA, *voorzitter*, Brokmui 40, 9101 EZ Dokkum, tel. 05190-3598.
MEVR. DRS. E.J. KARREMAN, *vice-voorzitter*, Van Limburg Stirumstraat 13, 3581 VB Utrecht, tel. 030-514052.
MEVR. M.I. RÖDER, *2e secretaresse*, Van Tuyl van Serooskerkenstraat 113, 2273 CD Voorburg, tel. 070-861890.
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.
DRS. G.J. SLOOTWEG, *redactie Kleio*, Van Kinsbergenlaan 21, 3742 PH Baarn, tel. 02154-15047.
MEVR. D.H. VERHAGEN, *didaktiekcommissie*, Wortelhaven 16, 9101 NM Dokkum, tel. 05190-4560.
M.J. VAN VELZEN, *onderwijsadviescommissie*, Mgr. van Gilsstraat 6, 6461 VG Kerkrade, tel. 045-455941.
J.P.M. HENKES, *mavo-lbo-commissie*, Kerkendijk 96b, 5712 EW Someren-Heide, tel. 04937-3230.
J. ENGBERS, *pedakcommissie*, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 04138-3138.
K. VAN DIJK, *programmacommissie bijscholing*, De Hoghe Weijdt 13, 1851 EB Heiloo, tel. 072-333570.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte, wijzigingen en opzegging van het lidmaatschap meedelen aan: **Administratie V.G.N., J.W. Geldof, Veenendaalkade 256, 2547 AX Den Haag, tel. 070-674100.** Bij dit adres kan men ook terecht voor informatie over contributiebetaling en voor het aanvragen van een abonnement op *Kleio* (voor actieve leraren/leraressen alleen mogelijk met goedvinden van het bestuur van de V.G.N.) of van losse nummers van *Kleio*.

Nieuwe leden worden verzocht bij hun aangifte mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoonnummer en adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

CONTRIBUTIES

Contributies en andere betalingen het liefst zo spoedig mogelijk na ontvangst van de acceptgirokaart storten op gironummer 128701 t.n.v. penningmeester van de V.G.N., Vreeswijkstraat 329, Den Haag.

Contributies vanaf 1 januari 1978:

<i>Gewone leden</i>	a. docenten havo, vwo en hbo	f 72,-
	b. docenten mavo	f 48,-
	c. echtparen	f 72,-
<i>Buitengewone leden</i> (gepensioneerden en zij die wel geschiedenisbevoegdheid hebben maar geen les geven op scholen voor mavo, havo, vwo en hbo)		f 42,-
<i>Aspirantleden</i> (maximum 4 jaar)		f 36,-
<i>Abonnement op Kleio</i> voor niet-leden per kalenderjaar		f 50,-

REDAKTIE VAN KLEIO, het tijdschrift van de V.G.N.

DRS. G.J. SLOOTWEG, *voorzitter*, Van Kinsbergenlaan 21, 3742 PH Baarn, tel. 02154-15047.
DRS. F.R. KAT, *secretaris*, Jeudestraat 4, 4011 GL Zoelen, tel. 03448-1686.
J.L. FRIELING, *penningmeester*, Prinses Beatrixlaan 31, 2341 TW Oegstgeest, tel. 071-152794.
MEVR. DRS. J. RIJKEN, *Maasstraat 72A3, 1078 HL Amsterdam, tel. 020-715133.*
J. HARDERWIJK, *Dorpsstraat 54, 3611 AG Oud-Zuilen, tel. 030-432876.*
DRS. P. VAN HEES, *Utrecht.*
DR. S.Y.A. VELLENGA, *Utrecht.*

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

De redactie

DIDAKTIEKCOMMISSIE

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 DER VEEN, *secretaris*, Bocht Oosterdiep 24, 9641 JK Veendam, tel. 05987-14919.
DRS. J. BAALBERGEN, *1e penningmeester*, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude, tel. 02946-3207, postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
H. DE LANGE, *2e penningmeester*, Rhijsburglaan 23, 8181 XW Heerde, tel. 05782-2516.
DRS. L.G. DALHUISEN, *Postdam 5, 2361 BV Warmond, tel. 01711-2834.*
P. DOVES, *Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062.*
B. MOLENKAMP, *Meerhoek 627, 5403 AC Uden, tel. 04132-64753.*
V. SCHIPPER, *Croesinckplein 120, 2722 EE Zoetermeer.*

De CMLGS werd 1 mei 1977 opgeheven.

Op 10 maart 1977 maakte minister Van Kemenade in een bijeenkomst met voorzitters, secretarissen en medewerkers van alle commissies modernisering leerplan zijn — reeds een jaar eerder aangekondigde — thans definitieve beleidsvoornemens ten aanzien van genoemde commissies bekend. De minister deelde mee dat de cml's met ingang van 1 mei van dat jaar opgeheven zouden worden en dat per zelfde datum de adviescommissies leerplanontwikkeling in oprichting zouden zijn. Hij verzocht de cml's de nog lopende werkzaamheden voort te zetten en zo mogelijk af te ronden.

Tijdens de daarna op 15 april gehouden — het werd haar laatste — plenaire vergadering van de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting (CMLGS) besloten de leden met ingang van 1 mei hun lidmaatschap ter beschikking te stellen.

Het Dagelijks Bestuur executeur testamentair.

Daartoe door de plenaire vergadering op de bijeenkomst van 15 april gemachtigd heeft het Dagelijks Bestuur van de CMLGS i.a. (in afbouw) de taak van executeur testamentair op zich genomen en de nog lopende zaken afgehandeld in afwachting van het ogenblik dat de Adviescommissie Leerplanontwikkeling Geschiedenis en Staatsinrichting (ACLOGS) bemand zou zijn en in functie zou kunnen treden, een tijdstip waarover tot op dit ogenblik (de tweede helft van maart 1978) nog niets met zekerheid te zeggen schijnt te zijn.

Drie publikaties uit de nalatenschap.

Een opsomming van wat in de nalatenschap van de CMLGS in afbouw aan te treffen viel heeft hier geen zin, aangezien daarvan in de drie vorig jaar door de commissie gepubliceerde nota's een volledig overzicht te vinden is in de laatste paragraaf van het "Woord vooraf" in het gedeelte "De komende werkzaamheden van de CMLGS".

Enkele in die paragraaf genoemde en op dat ogenblik in uitvoering zijnde activiteiten van de commissie kregen aan het eind van 1977 een dusdanige afronding dat deze in de vorm van drie rapporten de minister aangeboden konden worden met het verzoek om toestemming tot publikatie. De toestemming werd verleend en bij de Staatsuitgeverij verschenen derhalve eind maart van dit jaar:

- Het samenspel van vakken en geschiedenisonderwijs.
- Archeologie en geschiedenisonderwijs.
- Museum en geschiedenisonderwijs.

Passend in het kader van dit themanummer van *Kleio* waarin immers het museum een centrale plaats inneemt volgt hieronder enige summiere informatie over de beide laatste rapporten.

"Archeologie en geschiedenisonderwijs".

In het rapport "Archeologie en geschiedenisonderwijs" wordt een verslag gegeven van een onderzoek naar de relatie archeologie en geschiedenisonderwijs, waar bijna 80 — praktisch alle aangeschreven — instellingen (instituten en vooral musea) en personen (archeologen) aan deelgenomen hebben. Ze worden alle genoemd, ook de vragenlijst die ze toegestuurd kregen is opgenomen.

De verslaggeving in het rapport wordt gevolgd door een commentaar en in het slothoofd-

stuk zijn algemene conclusies geformuleerd. In de bijlagen van het rapport is algemeen voorlichtingsmateriaal van instituten en musea gepubliceerd en materiaal dat in het bijzonder bestemd is voor het onderwijs, zowel voor leerlingen die op bezoek komen als voor schrijfters en schrijvers van scripties en werkstukken die schriftelijk om informatie vragen.

"Museum en geschiedenisonderwijs".

Het tweede rapport dat vorig jaar uit de Subcommissie historische bronnen en geschiedenisonderwijs van de CMLGS nog voltooid kon worden is: "Museum en geschiedenisonderwijs".

Begin 1977 was aan 341 musea een vragenlijst over "Museum en onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting" toegezonden. Van 200 musea kwam een reactie binnen, waarvan 180 reacties in het rapport verwerkt konden worden. Graag had de commissie haar best willen doen en pogingen willen ondernemen om nog meer ingevulde enquêteformulieren te krijgen. Daar haar einde echter naderde en de haar geschonken mogelijkheden steeds beperkter werden besloot zij over te gaan tot de verwerking van het ontvangen materiaal waarmee reeds — evenals bij "Archeologie en geschiedenisonderwijs" — een schat aan gegevens over educatieve activiteiten verzameld was, die als nu niet tot verwerking zou worden besloten, anders misschien hun waarde zouden verliezen of geheel verloren zouden gaan. In het rapport is de vragenlijst opgenomen, de verwerking van de binnengekomen enquêteformulieren, een commentaar naar aanleiding van de verwerking en een lijst van alle musea die aan het onderzoek hebben deelgenomen met een indeling in zes groepen, globaal zoals is aangegeven in de in 1976 door de minister van Cultuur, Recreatie en Maatschappelijk Werk gepubliceerde nota "Naar een nieuw museumbeleid".

In de bijlagen wordt met name materiaal gepubliceerd dat ten behoeve van het geschiedenisonderwijs door musea wordt uitgegeven en dat de commissie toegezonden kreeg.

Het drieluik van de historische bronnen is voltooid, maar de lijst om het triptiek ontbreekt. Het stemt tot voldoening dat uit de nalatenschap van de CMLGS het drieluik van haar Subcommissie historische bronnen voltooid kon worden. In 1974 was immers het eerste deel, namelijk dat over "Archiven en geschiedenisonderwijs" al klaar gekomen.

Het was echter de bedoeling dat na de voltooiing van de rapporten "Archiven en geschiedenisonderwijs", "Archeologie en geschiedenisonderwijs" en "Museum en geschiedenisonderwijs" vanuit de commissie algemene aanbevelingen en gebruiksvoorbeelden betreffende historische bronnen en het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting zouden volgen. De CMLGS heeft daar niet meer de gelegenheid toe gekregen. Hopelijk dat haar opvolgster de Adviescommissie Leerplanontwikkeling Geschiedenis en Staatsinrichting (ACLOGS) door dit drieluik de inspiratie zal vinden om het geheel in een lijst te vatten die nu nog ontbreekt.

Overzicht van alle publikaties van de CMLGS:

- Mededelingen van de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting, waarin opgenomen werd: de door de minister van Onderwijs en Wetenschappen Mr. C. van Veen op 28 november 1972 uitgesproken installatierede; de antwoordrede van de voorzitter van de CMLGS Prof. Dr. D.J. Roorda; de taakomschrijving voor en de samenstelling van de commissie. (Kleio, 14e jaargang, no. 1, januari 1973, pag. 52 e.v.)
- Mededelingen van de CMLGS 1973-1974, waarin opgenomen werd: Een inventarisatie. Verslag van de eerste werkzaamheden; Actualiteit en het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting. Eindverslag van de Subcommissie actualiteit; Archiven en geschiedenisonderwijs. Rapport uit de Subcommissie historische bronnen; Doelstellingen en geschiedenisonderwijs, verhandeling

van de vice-voorzitter van de CMLGS Dr. P. van der Meulen. (Kleio, 15e jaargang, no. 10, oktober 1974, pag. 721 e.v., als overdruk nog — gratis — verkrijgbaar bij: Postbus 6 te Overveen.)

- Mededelingen van de CMLGS 1975, waarin opgenomen: Rapport over uitgangspunten voor het onderwijs in de staatsinrichting van de Subcommissie staatsinrichting. (Kleio, 16e jaargang, no. 10, oktober 1975, als overdruk nog — gratis — aan te vragen bij: Postbus 6 te Overveen.)
- Het eerste geschiedenisonderwijs, waarin een overzicht van de werkzaamheden van de CMLGS en een rapport van haar Subcommissie basisonderwijs over onder meer "Geschiedenis in de lagere school" en "Naar een nieuw leerplan". (Staatsuitgeverij, Den Haag, 1976/77, prijs f 5,—)
- Geschiedenisonderwijs in het lager beroepsonderwijs, waarin een overzicht van de werkzaamheden van de CMLGS en een rapport van haar Subcommissie beroepsonderwijs over onder meer "Leerling en geschiedenisonderwijs bij het lbo" en "Mogelijke consequenties voor het geschiedenisonderwijs bij het lbo". (Staatsuitgeverij, Den Haag, 1976/77, prijs f 3,50)
- Geschiedenisonderwijs in het m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o., waarin een overzicht van de werkzaamheden van de CMLGS en een rapport van haar Subcommissie m.a.v.o.-h.a.v.o.-v.w.o. over onder meer "Problemen in het geschiedenisonderwijs bij m.a.v.o., h.a.v.o. en v.w.o.", "Via doelstellingen naar een leerplan". (Staatsuitgeverij, Den Haag, 1976/77, prijs f 6,50)
- Het samenspel van vakken en geschiedenisonderwijs, nota van de CMLGS, waarin: "Waarom samenspel?", "De sociale werkelijkheid centraal", "Wat is tenminste nodig om het samenspel van vakken niet te doen mislukken?", "Mogelijkheden voor en beperkingen van een beginnend samenspel van geschiedenis en andere vakken" en een bijdrage van J.G. Toebes over "Buitenlandse ontwikkelingen ten aanzien van vakkenintegratie (sociale vakken). Een eerste oriëntatie". (Staatsuitgeverij, Den Haag, 1978, prijs f 3,50)
- Archeologie en geschiedenisonderwijs. (Staatsuitgeverij, Den Haag, 1978, prijs f 8,60)
- Museum en geschiedenisonderwijs. (Staatsuitgeverij, Den Haag, 1978, prijs f 9,80)

Inhoud

- 0. woord vooraf
- 1. School en Museum
 - 1.1. het waren twee koningskinderen
 - 1.2. algemene doelstellingen
 - 1.3. Waarom het museum?
 - 1.4. met de klas naar het museum
 - 1.5. moeilijkheden in het museum
- 2. De geschiedenisles in het Museum
 - 2.1. de kleren van de keizer, of: de mythe van het museum
 - 2.2. doelen voor museumlessen
 - 2.3. leermiddelen
 - 2.3.1. het hangt aan de wand en het is historisch
 - 2.3.2. historische voorwerpen als illustratiemateriaal
 - 2.3.3. historische voorwerpen als bron
 - 2.3.4. hoe spreekt-ie dan?
 - 2.3.4.1. extrinsieke gegeven
 - 2.3.4.2. intrinsieke gegevens
 - 2.4. beheer en beschrijving
- 3. Resumé
- 4. Museumlessen in de praktijk
 - 4.1. opmerkingen vooraf
 - 4.1.1. wie maakt ze?
 - 4.1.2. wie geeft ze?
 - 4.1.3. hoe maak je ze?
 - 4.1.4. hoe geef je ze?
 - 4.1.5. slotopmerkingen
 - 4.2. lesvoorbeelden
 - 4.2.1. museumles: de keerzijde van de keizer
 - 4.2.2. museumles: the wonderful world you can share
 - 4.2.3. museumles: een beeld van een god
 - 4.2.4. museumles: tekens van leven in het westen
 - 4.2.5. museumles: dwazen om Christus' wil

noten

belangrijke literatuur

0. Woord vooraf

Dit stuk vindt zijn oorsprong in discussies binnen de subgroep Historische Afdeling van de Werkgroep Voortgezet Onderwijs van het Centraal Museum Utrecht. De oprichting van deze Werkgroep is een van de vele gelukkige initiatieven die het museum de laatste jaren ontplooiden. Navolging van deze gedachte door andere lokale, regionale of nationale musea zou de verhouding onderwijs-museum naar onze mening zeer ten goede komen. Wij geven hier enige ideeën over de rol die het historisch museum kan spelen in het geschiedenisonderwijs. Door de toon die hier en daar klinkt, kan de lezer licht de gedachte bekrui- pen dat het hier het vijfde evangelie betreft. Deze gedachte is onjuist. Wij hebben geen enkele andere pretentie dan dat wij een poging doen tot analyse van de hierboven aange- geven problematiek. Ook willen wij er oplossingen bij suggereren. Hoewel wij goed be- seffen dat wij als geschiedenisdocenten aan een N.L.O. in een situatie van betrekkelijke luxe verkeren, kan het geen kwaad wanneer men ons dit van tijd tot tijd nog eens onder de neus wrijft. Ook wij, van onze kant, doen ons best het contact met het Voortgezet Onderwijs zo levend mogelijk te houden.

Voor dit stuk hebben wij al geprofiteerd van velen, auteurs en gesprekspartners¹. Voor de oorspronkelijkheid van onze gedachten staan wij dan ook niet in. Wij hopen, integen- deel, dat onze lezers haar verder zullen willen aantasten door hun op- en aanmerkingen. Wie ons bekritiseert, verleent ons de hulp die wij nodig hebben.

Tot slot van het begin: wij hebben gemeend onze bemoeizucht voorlopig te moeten be- perken tot de vaste kollektie van historische musea of historische afdelingen van musea. Tijdelijke tentoonstellingen worden tegenwoordig vaak intensief begeleid, al geldt dit niet altijd hun historische aspecten. Bovendien vertonen de vaste kollekties van de diverse his- torische musea/afdelingen, afgezien van hun lokale, regionale of andersgeaarde speciali- saties, globale overeenkomst in samenstelling en continuïteit. Dat maakt ze wat ons be- treft geschikt voor een generaliserende benadering. Voor het onderwijs zijn ze daardoor een nimmer droogstaande bron van leermiddelen, waaruit naar ons gevoel veel te weinig geput wordt.

1. School en Museum

1.1. *Het waren twee koningskinderen*

"Jongens, ik heb het met de directie voor elkaar gekregen. Morgenmiddag gaan we met de hele klas naar het Centraal Museum!"

De leraar die deze mededeling tot zijn klas richt, inkasseert vast wel luid gejuich. Morgen- middag hoeven ze niet te leren. Heeft de leraar dan geen onderwijsdoel? Natuurlijk wel. "Een eerste oriëntatie in het hele museum. Want het is zonde om naar een paar dingen te gaan kijken, die ene keer dat je in het museum komt. Bovendien worden ze daardoor ge- stimuleerd om ook eens op eigen houtje te gaan, in hun vrije tijd." Als het waar is, is het een prachtig en belangrijk resultaat. Maar is het waar? Als de aantrekkelijkste kant van zo'n eerste oriëntatie voor de leerlingen is, dat ze nu eens niet hoeven te leren, zullen ze wel niet geneigd zijn, als ze niet meer hoeven te leren, naar het museum te gaan.

In onze ogen is het museum juist wel een plaats om te leren. En dat leren en plezier uitstekend samen kunnen gaan weten de meeste leerlingen en leraren.

"Het museum", of "de historische afdeling" gaan bekijken, wat is daarvan het leerrendement? Museumkollekties zijn zelden op grond van vigerende onderwijsdoelen tot stand gekomen. Vaderlandse trots, partikuliere verzamelwoede, verknochtheid aan een religie, dat zijn de dingen die hebben meegespeeld. Behandelt men in zijn onderwijs al deze en dergelijke motieven, gekoppeld aan de rol van het toeval in de geschiedenis van de museumkollektie, dan is de verzameling in haar geheel daarvoor uitstekend lesmateriaal. Wil men het iets bescheidener doen, dan moet men zich ook in zijn materiaalkeuze durven te beperken. En als het zonde is om op een middag maar een paar dingen te bekijken, kan men dit beter verhelpen door wat vaker terug te komen, dan door op die ene middag de hele kollektie erdoor te jagen, dan door op die ene middag de hele kollektie erdoor te jagen. Bovendien zal juist die beperking minder zelfvoldaanheid en meer vragen oproepen, en zo kunnen stimuleren tot herhaling van het bezoek.

Als scholen zo weinig naar een historische museum komen, is dat, afgezien van reële organisatorische problemen, waarschijnlijk ook vaak omdat ze het zien als een uitje dat verder weinig zoden aan de onderwijskundige dijk zet. Veel leerkrachten doen tegenwoordig hun uiterste best om het museumbezoek met hun klassen te maken tot meer dan een vrijblijvend uitje. Zij willen het museum inschakelen bij hun onderwijs. Wij willen helpen zoden aan de dijk te zetten.

Wij vinden dat, bij klassikaal museumbezoek, net als bij lessen op school, onderwijsdoelen horen te worden nagestreefd. Onderdelen van de kollektie kunnen daarbij lesmateriaal zijn. Wij willen helpen manieren te vinden om die doelen met behulp van dit lesmateriaal te realiseren. Wij hopen dat leerlingen, wanneer ze in het museum dingen leren op een manier die ze aanspreekt — zelf kijken, zelf ontdekken — wat belangstelling zullen krijgen voor wat het museum te bieden heeft.

Misschien gaan ze dan later op eigen houtje nog eens terug, maar het lijkt ons waarschijnlijker dat ze voorlopig in hun vrije tijd liever andere, ook vreselijk gezonde, dingen zullen blijven doen.

1.2. Algemene doelstellingen

Het algemene doel dat ons voor ogen staat is een algemeen doel van het hele onderwijs: de emancipatie van de leerling. Wij willen hem in het bijzonder helpen meer zicht te krijgen op zichzelf en zijn verhouding tot zijn medemensen door hem met authentieke historische voorwerpen te konfronteren. Daarbij is de les van de geschiedenis er voor ons een van plaatsbepaling. Wie kennis neemt van het denken en handelen van mensen die hem voorafgingen, en, uitgaand van hun gelijkwaardigheid met hem, probeert de redelijkheid, of minstens de redenen, van dit denken en handelen te doorgronden, krijgt de gelegenheid ook zijn eigen motieven kritisch te gaan benaderen en zichzelf niet tot maatstaf van zijn wereld te maken, noch zichzelf onbewust als maatstaf voor het verleden te hanteren. Tot het bereiken van dit effect is het historisch museum niet het enige, maar wel, naar wij menen, een goed middel.

Wie stelt dat de bewustwording van de leerling zijn hoofddoel is wordt misschien wel eens verdacht van trendgevoelige kretenslakerij. Maar als hij er van overtuigd is dat het nochtans een goed doel is, moet hij het ook ernstig nastreven, in het besef van de betrekkelijkheid van zowel zijn eigen pogingen als de bevattelijkheid van de leerlingen.

Hoewel wij voor het realiseren van de doelen die van onze hoofddoelstelling zijn afgeleid

dus in ruime mate van museumobjecten gebruik willen maken, gaat het ons meer om immateriële dan om materiële inhouden. Wij vinden dat wij er niet mee kunnen volstaan de leerlingen te laten zien welke wieraden men in de Steentijd al droeg, maar dat we ze ook moeten laten inzien dan de gewoonte sieraden te dragen een blijk is van het groeiend zelfbewustzijn van de evoluerende mens².

De geschiedenis wordt meestal overgedragen met behulp van begrippen die veelal een generaliserende tendens hebben.

Achter "de" geschiedenis schuilt echter de bonte verscheidenheid van wat men tegenwoordig noemt de "*expérience vécue*", de geschiedenis zoals onze voorouders die werkelijk en als individu beleefden, een reeks unieke en onherhaalbare gebeurtenissen. Daarin hebben museumobjecten een rol gespeeld, meestal een nederige en dienstbare, maar een die de uitdrukking was van wat hun makers bewoog. Daarom willen wij ook in het onderwijs deze voorwerpen niet bestuderen op zich en om zichzelf. Hun grootste belang is immers niet dat zij er zijn, maar dat zij bewaard zijn als de fossiele realiteit, het gebeente der geschiedenis. Kunnen deze dorre beenderen leven?

1.3. Waarom het museum?

Voor het realiseren van onze hoofddoelstellingen hebben wij als hulpmiddel gekozen het historisch museum.

Bij de keuze van leer- en hulpmiddelen in het geschiedenisonderwijs hebben zich de laatste jaren twee ontwikkelingen voorgedaan, misschien in het kielzog van een kulturele verschuiving op grotere schaal, die onze aandacht van intellectuele zaken wat verplaatst naar meer affectieve³.

Op de eerste plaats is men in het onderwijs gebruik gaan maken van min of meer oorspronkelijk bronmateriaal, meestal in de vorm van schriftelijke bronnen. Hun toepassing varieert van illustratie tot materiaal voor "zelfstandig" onderzoek. Maar ook visueel en auditief bronmateriaal heeft zijn weg naar het onderwijs gevonden.

Tot het in het onderwijs gebruikte visuele bronmateriaal zouden ook de historische voorwerpen moeten behoren. Ook die vormen immers, naast de schriftelijke bronnen, de grondstoffen voor de geschiedschrijving: "from these objects . . . history has been pieced together patiently"⁴. Aan de objecten in een historisch museum zijn problemen waarvoor onze voorouders zich gesteld zagen, en oplossingen die zij ervoor vonden, af te lezen. In bepaalde opzichten is dat ook de reden waarom ze daar bewaard zijn.

Wij menen dat een benadering van de geschiedenis via de voorwerpen die uit de historie over zijn, ons die oplossingen en problemen vaak helderder voor ogen kan stellen dan een benadering via het gesproken of geschreven woord alleen. Meer dan de schriftelijke bronnen zijn deze voorwerpen de historie zelf, niet geïnterpreteerd, soms moeilijk verstaanbaar, maar altijd uitnodigend tot nadenken en zoeken naar hun betekenis. Dat betekent allerm minst dat wij het gebruik van bv. geschreven bronnen in het geschiedenisonderwijs zouden afwijzen. Wel willen wij proberen die andere, niet-geschreven, bronnen in dat onderwijs een grotere en meer beredeneerde plaats te geven dan nu doorgaans het geval is.

Op de tweede plaats is er de laatste tijd grotere aandacht ontstaan voor audio-visuele hulpmiddelen in het algemeen, sinds het steeds sterker doordrong dat deze juist voor het onderwijs aan kinderen in veel gevallen beter geschikt zijn dan de uitsluitend verbale benadering. Overigens is, zoals men weet, dit inzicht niet van gisteren, zelfs niet van eergisteren. Al eeuwenlang probeert men niet alleen kinderen, maar ook volwassenen, niet

alleen te onderwijzen, maar ook te overreden met behulp van beelden. Dat heeft vooral in zeer recente tijd een visuele verzadiging en luiheid doen ontstaan. Wij moeten leren opnieuw te kijken. We hopen dat de drie-dimensionale beelden, vooral die in het historisch museum, met hun sterke sfeer van authenticiteit, enigszins buiten deze kijk-luiheid zijn gebleven en prikkelender kunnen werken dan de twee-dimensionale zondvloed die ons overstelpt.

Eén bezwaar tegen het tijdrovende gebruik van het museum is gemakkelijk gevonden: dat kan ik ze ook wel zó vertellen, daar heb ik het museum niet voor nodig. De hierin besloten opvatting dat men het museum alleen in het onderwijs moet inschakelen als men er niet meer omheen kan, delen wij niet. Het museum is een hulpmiddel voor het onderwijs, en wel een hulpmiddel dat de interesse en de motivatie van de leerling vaak beter kan wekken dan het meer traditionele materiaal. Wij kennen allemaal het geheimzinnige opwindende gevoel dat zich van ons meester maakt als wij iets dat voor ons het stempel van "zeer oud" of "zeer authentiek" draagt, mogen zien of, beter nog, mogen vasthouden. Zó concreet, zó indringend is de geschiedenis alleen in het museum te beleven⁵.

1.4. Met de klas naar het museum.

De omvang van een schoolklas is in de loop der tijden natuurlijk door allerlei omstandigheden beïnvloed. Tegenwoordig is het aanbod van onderwijskrachten over het algemeen groot, maar door de geweldige vraag naar onderwijs die er tegelijkertijd bestaat, is zelfs onze welvaartsmaatschappij blijkbaar niet in staat de omvang van de klassen sterk te beperken. En zo begeven wij ons met een stoet van dertig pubers op weg naar het museum. De musea zijn als instelling voortgekomen uit grote partikuliere en semi-openbare verzamelingen van over het algemeen kunstvoorwerpen. De criteria die men bij het samenstellen van deze kollekties hanteerde waren veelal van esthetisch-moralistische aard. In zoverre als men meende er de eigen goede smaak door te vormen, kan er zeker niet alle onderwijskundige intentie aan ontzegd worden. Voor de historische kollekties geldt dat men zich enerzijds wilde spiegelen aan de vaderlandsliefde en mannenmoed van voorbije generaties. Maar ook vertoonde zo'n verzameling wel enige verwantschap met een rareitienkabinet. Ook bij de samenstelling van deze kollekties heeft de esthetische belangstelling van de verzamelaars een duchtig woordje meegesproken, zodat veel huidige historische musea uitpuilen van tegenwoordig als middelmatig beoordeelde schilderijen, en overigens ook van met bloed doordrenkte vaandels, maar een groot gebrek hebben aan voorwerpen die het dagelijks leven van gewone mensen in een historische periode voor ogen kunnen stellen⁶.

De wijze waarop in de proto-musea de objecten waren opgesteld, hield uiteraard nauw verband met hun achtergrond en doelstelling: volheid werd verkozen boven de betrekkelijke leegte van een weloverwogen selectie, en voor de onderlinge rangschikking was — met het oog op geleerde studie- datering, materiaal of genre vaker bepalend dan bv. sociale thematiek. Vooral de archeologische verzamelingen in veel historische musea dragen hier nog steeds de sporen van. Verzamel- en opstellingscriteria werden indertijd natuurlijk nooit als bezwarend ervaren omdat het streng geselecteerde publiek daaraan was aangepast⁷.

Deze (kunst-)historische verzamelingen vonden meestal onderdak in de behuizing van hun eigenaar, die zich in hun groeiende aanwezigheid koesterde. Van lieverlee hebben echter nogal wat eigenaars of erven de ongelijke strijd tegen de wassende vloed opgegeven, het

pand geruimd of gelegateerd voor de verheffing des volks en zich met een klein aantal voorwerpen hunner bijzondere liefde elders teruggetrokken. Anderzijds heeft deze drang tot verheffing overheden ertoe gebracht volgens de toen geldende denkbeelden nieuwbouw te plegen. Het resultaat van deze tweestromige ontwikkeling is dat een groot aantal musea van nu gehuisvest is in gebouwen van toen, die tegenwoordig om allerlei andere redenen en door heel andere mensen bezocht worden dan de bouwheren indertijd voorzagen. Onze oude patriciërs hadden oog voor vele zaken. Zij hebben er echter niet op gerekend dat ooit een zevenentwintigkoppige nakomelingschap van hun dienstpersoneel zich in de rug zou schurken aan hun kostbare lambrisering.

Het zou, met al deze historische gegevens, wel een wonder mogen heten als de huidige schoolklas van twintig tot dertig leerlingen een ideale bezoekersgroep zou zijn voor een historisch museum.

1.5. Moeilijkheden in het museum.

In de volgende afdeling van dit stuk, "de geschiedenisles in het museum", houden wij ons alleen bezig met het werken met gesloten doelen. Bij deze manier van werken weet de leeraar van tevoren exakt wat hij met zijn klas wil bereiken, en hij streeft dat in de les ook konsekvent na. Wij hebben hiervoor gekozen omdat wij dit in het museum weinig zien gebeuren. Dat betekent absoluut niet dat wij vrijere werkwijzen verafschuwen. Die vinden wij even legitiem. Wij zijn alleen tegen doelloos museumbezoek, het uitstapje, niet hoeven leren — omdat wij vrezen dat daardoor een polariteit tussen school en museum wordt geschapen die het leereffect van het museum schaadt en de interesse voor het museum niet werkelijk stimuleert.

Juist de leerkracht die met gesloten doelen in het museum wil werken, zal een of meer van de volgende, historisch verklaarbare moeilijkheden vaak tegenkomen.

1.5.1. De aard van de verzameling voldoet niet.

Vaak ontbreken in een lokale verzameling dingen die men nu juist zo goed zou kunnen gebruiken en is er een overvloed aan dingen waarvan men met de beste wil niet weet wat men ermee moet. Bij het bepalen van de lesdoelen zal de kollektie waaruit men wil putten een grote rol moeten spelen.

1.5.2. De opstelling voldoet niet.

Voor al in de oudere musea vertoont de opstelling niet altijd de gewenste thematiek. En al is het museum nog zo bij de tijd, met dezelfde voorwerpen kan men nu eenmaal moeilijk meer dan één thema illustreren. De opstelling als zodanig kan dan ook niet altijd leidraad zijn voor het maken van een les. Dikwijls zal men zelf een selectie moeten maken.

1.5.3. De behuizing voldoet niet.

Een paar musea zijn zo groot dat men er zelfs een schoolklas in kan kwijt raken. Andere zijn zo klein dat er nauwelijks een schoolklas in past. Sommige musea zijn verschrikkelijk vol. Te lege musea zijn ons niet bekend. Behuizingsproblemen kunnen bestreden worden met aangepaste werkvormen.

1.5.4. Het formaat van de objekten voldoet niet.

Het is moeilijk met dertig man naar een munt te kijken. Dit probleem, waarschijnlijk het grootste dat men in het museum tegenkomt, wordt van Duitse zijde de "Widerspruch von Masse und Objekt" genoemd⁸. Doet u dat dus ook. Het wordt beschouwd als "unaufhebbar", u kunt er alleen groepswork tegenover in het geweer brengen.

2. De Geschiedenisles in het Museum

2.1. De kleren van de keizer, of: de mythe van het museum

Op sommige bezoekers oefent het museum nog altijd de terreur uit van de verplichte bewondering. Gehoorzaamend aan een vreemd soort schuldgevoel, oefenen zij zich vlijtig daarin totdat zij het punt bereiken dat zij zichzelf overtuigd hebben. Nu zijn zij geschikt om cultuur over te dragen. Helaas bestaat cultuur in het museum niet. Daar bestaan alleen kulturen, stelsels van normen en waarden die in museumkollekties een tastbare neerslag hebben gevonden. Zij zijn geheel of gedeeltelijk voorbijgegaan en wij kunnen proberen hun dragers te begrijpen. Voor het geschiedenisonderwijs is dat zelfs een hoofddoel. Terecht zal men tegenwerpen dat de kulturele belangstelling in het voorgaande weinig recht is gedaan. Maar hoe vaak is die niet inderdaad een statussymbool? Museumbezoek en kennis van/bewondering voor een liefst zo groot mogelijk aantal museale voorwerpen zijn criteria voor het begeerde behoren tot een bepaalde sociale groep¹⁰.

Zeker loopt het frekwente beschouwen van museumkollekties uit op een groeiende bewondering voor bepaalde stukken daarin. Tot een analyse van deze bewondering zijn wij als niet-psychologen niet bevoegd. Maar wij maken ons nochtans sterk dat twee belangrijke bestanddelen hiervan zijn herkenning en aanpassing aan de normen van de makers als representanten van de maatschappij waarin zij leefden. Deze twee zaken hebben niets dat reden geeft tot zelfverheffing. Wie vaak een museum bezoekt doorloopt een psychologisch proces waarvan de uitslag in zekere mate voorspelbaar is. Ieder heeft het recht daar voor zichzelf genoeg in te scheppen. Maar hoevelen schuifelen niet eerbiedig door museumzalen, fluisterend hoe mooi alles wel is, die, als de museumdirecteur zou roepen dat het vreselijk lelijk is, de keizer — en vervolgens zichzelf — weer naakt zouden zien. Kulturele belangstelling als statussymbool zal zich richten op de voorwerpen zelf en weinig neiging vertonen verder te gaan. Voor het geschiedenisonderwijs zijn deze voorwerpen echter niet om zichzelf van belang, maar om hun historische betekenis. Daarom is juist voor de geschiedenisleraar de status-betekenis van museumbezoek een groot gevaar. Laten zij zich erdoor afstoten, dan ontszeggen zij zich een machtig leermiddel. Geven zij toe aan de aantrekkingskracht, dan ontszeggen zij zich de werkelijke betekenis van het historisch museum. Voor de geschiedenisleraar in functie moet het bewonderenswaardige van individuele (kunst-)werken een bijzaak zijn. In alle tijden en op alle plaatsen zijn wel bewonderenswaardige dingen gemaakt. Dat is niet het bijzondere ervan, eerder juist het algemene. Het bijzondere is de specifieke informatie die elk individueel historisch voorwerp geeft door zijn eigen aard, vorm en functie. Museale objekten zijn alleen in zoverre van een hogere orde dat zij de motivatie van de leerlingen waarschijnlijk meer kunnen bevorderen dan welk ander leermiddel ook. Sommige leerkrachten lijken door de konfrontatie met museale objekten in hun niet onmiddellijk doorzichtige opstelling zó geïmponeerd dat zij op slag vergeten dat zij kijken naar lesmateriaal. Zij zouden dit lesmateriaal moeten selekteren, zoals zij hun andere leermiddelen kiezen, met hun doelstellingen als selektiekriterium¹⁰.

Als men zijn lesdoelen gaat analyseren, d.w.z. als men gaat bepalen wat voor het bereiken daarvan nodig is, blijkt – tenminste bij geschiedenisdoelen – vaak dat er diverse historische verschijnselen of problemen aan ten grondslag liggen. Wanneer wij bv. als doel stellen: de leerling is in staat het begrip prehistorie mondeling/schriftelijk van de volgende inhoud te voorzien:

“wij gebruiken de term prehistorie voor die kulturen waaruit wij geen schriftelijke berichten hebben van de daarin levende mensen”, dan zijn daarbij het belang van het schrift of van schriftelijke bronnen, en het ethnologische/archeologische begrip “kultuur” kernzaken. Deze kernzaken vormen het terrein waarop de leerlingen in het bestek van de les geoefend moeten worden, hetzij door het aktiveren van voorkennis, hetzij door het aanbrenge van nieuwe kennis (hetzelfde geldt mutatis mutandis wanneer niet bepaalde kennis maar bepaalde vaardigheden of houdingen de lesdoelen vormen).

Hoe kan men nu de doelen voor museumlessen bepalen? Twee wegen staan hiervoor open. Men kan, om te beginnen, starten vanuit de geschiedenis methode die men in de klas gebruikt, naar aanleiding daarvan zijn lesdoel bepalen en dan naar het museum gaan om te zien of daar iets te vinden is dat een medium kan zijn voor die specifieke informatie die het lesdoel vormt.

Men kan ook de omgekeerde procedure volgen, en eerst naar het museum gaan. Men bekijkt dan de kollektie met het oog op de historische betekenis (zie 2.3. Leermiddelen) en destilleert daaruit een of meer lesdoelen, passend in dat stuk geschiedenis dat op dat moment aan de orde is.

Wanneer men zijn doelen in het museum bepaalt, zal de aandacht automatisch gericht zijn op de lokale geschiedenis als “variatie” van de algemene of nederlandse. Om de mogelijkheden die de lokale geschiedenis door haar konkreter karakter aan kinderen biedt, verdient de laatste werkwijze naar onze mening grote aandacht.

2.3. Leermiddelen

2.3.1. *Het hangt aan de wand en het is historisch.*

De kollekties van historische musea bestaan uit historische voorwerpen, dat zijn door mensen gemaakte dingen die in enige periode om een of andere reden van belang werden geacht voor de geschiedenis. In feite zijn natuurlijk alle voorwerpen, zeker de door mensen gemaakte, van belang voor de geschiedenis, en de voorwerpen in historische kollekties onderscheiden zich van hun niet-uitverkoren familieleden dan ook alleen door hun relatieve ouderdom of zeldzaamheid.

Van bijzonder historisch belang zijn altijd die voorwerpen geacht die een afbeelding zijn van iets uit de leefwereld van de maker, of waarop iets dergelijks is afgebeeld, beelden, schilderijen etc. Zij werden zelfs eind 18e eeuw het eerste studieobject van een nieuwe historische hulpwetenschap, de kunstgeschiedenis. Maar ook andere historische voorwerpen werden onderwerp van wetenschappelijke studie.

Historische voorwerpen werden en worden belangrijk gevonden omdat zij ons iets kunnen meedelen over de tijd waarin zij ontstaan zijn. Natuurlijk hebben wij daarvoor ook de mededelingen van geschiedschrijvers die bewaard zijn gebleven. Die zijn al veel eerder en waarschijnlijk veel intensiever gebruikt voor de rekonstruktie van het verleden. Misschien zijn wij daardoor veel minder ingesteld op de taal die de historische voorwerpen spreken, misschien is die taal ook inderdaad veel moeilijker verstaanbaar. Toch spelen ze de laatste tijd zelfs in het geschiedenis onderwijs op school een rol als illustratie of als bronmateriaal. Wij willen proberen op deze dubbelrol wat nader in te gaan.

2.3.2. Historische voorwerpen als illustratiemateriaal.

Het gebruik van historische voorwerpen ter illustratie is al niet zo jong meer. Meestal namen daartoe zijn toevlucht tot fotografische reproducties, die het nadeel hebben dat ze maar enkele aspecten van een voorwerp kunnen afbeelden. Drie-dimensionale reproducties missen nog maar weinig, vergeleken met het origineel, al is dat weinige dan ook van enorm belang, een authentiek historisch voorwerp bezit als illustratiemateriaal topkwaliteit.

Wanneer wij even voorbijgaan aan de belangrijke functie van een illustratie als identificatiemiddel voor de leerling, kunnen wij verder stellen dat wie een historisch voorwerp als illustratie gebruikt, probeert iets algemeen kracht bij te zetten door iets bijzonders. Hij geeft, met andere woorden, een voorbeeld. Zo'n deductieve werkwijze is natuurlijk niet geschikt om iets te bewijzen, maar kan hooguit indiceren. Vooral onderschriften bij boekillustraties vertonen vaak een neiging tot bewijsvoering: "deze foto van een middeleeuwse kathedraal (te Bourges) toont welk belang de mensen in die tijd hechtten aan een waardige vorm voor hun godshuizen".

Deze extrapolatie is voor een historicus die bezig is het verleden te rekonstrueren natuurlijk een dodelijke fout. Niet voor een geschiedenisdocent die probeert door hem vastgestelde leerstof op de meest geschikte wijze over te dragen.

Van illustratief gebruik van historische voorwerpen onderscheidt zich het gebruik als bron. Het verschil ligt daarin dat men in het eerste geval de informatie zelf aanbiedt, en er in het tweede geval de leerlingen n.a.v. de voorwerpen naar vraagt. In beide gevallen heeft de docent eerst zichzelf de vraag gesteld naar de betekenis die de objecten voor de historie hebben.

2.3.3. Historische voorwerpen als bron.

Vervult bij deductief gebruik het historische voorwerp de functie van hulpmiddel bij het leren, een echt leermiddel wordt het wanneer men het in het onderwijs inzet als bron. De konfrontatie van leerlingen met historische voorwerpen als bron zal, naar onze mening, altijd begeleid moeten worden door gerichte vragen. Want het mag dan zo zijn dat leerlingen bronnenteksten niet goed op eigen kracht kunnen lezen, ze kunnen in ieder geval wel lezen. Maar kijken kunnen ze bijna zeker niet, en het lezen van historische voorwerpen is nu juist kijken.

Kijken is het aftasten van een object met de ogen. Aan een foto van een historisch voorwerp valt daarom minder te zien dan aan een maquette. Een gebouw kunnen we het best bekijken als we zowel er omheen als erin kunnen lopen, een klein voorwerp als we het in de hand kunnen houden en om en om kunnen draaien. Daarom willen we hier nogmaals een lans breken voor het aanraken en "hanteren" van historische voorwerpen, vooral als ze als bron gebruikt worden¹¹. En we mikken daarbij niet meteen op het "Utrechtse schip", al is dat te moeten bekijken vanachter een voor de boeg langs gespannen touw erger dan je bril kapot laten vallen in de sexbioscoop.

2.3.4. Hoe spreekt-ie dan?

Wij hebben het nu al herhaaldelijk over de historische betekenis van een voorwerp gehad, over de informatie die een voorwerp biedt, over de taal die het spreekt. Zo langzamerhand klemmt de vraag: hoe spreekt-ie dan?

Gelukkig hoeven wij ook op dit gebied geen openbaring te prediken, maar kunnen wij

profiteren van de zegenrijke arbeid van diverse wetenschappen, de historische, de kunst-historische en de archeologische. In alle bescheidenheid zullen wij proberen de vragen die men aan historische voorwerpen kan stellen, en die voor ons op het ogenblik van belang zijn, te bundelen, graag bereid ons van bevoegde zijde te laten verbeteren.

Niemand hoeft ook straks teleurgesteld uit te roepen dat hij deze vragen al jaren stelt. De vraag is niet of u dat al jaren doet, maar of u het bewust in een les doet om uw (gesloten) doel te bereiken. In de praktijk zal men niet altijd van al deze gegevens gebruik maken, maar zal men hun soort en aantal laten afhangen van het doel dat men heeft. Voor alle vragen geldt dat de uitgebreidheid en de juistheid van het antwoord evenredig is aan de deskundigheid van de vragensteller op dit terrein, wat gelukkig, voor de leerlingen, niet betekent dat antwoorden van niet-deskundigen onjuist zijn.

2.3.4.1. Extrinsieke gegevens.

De hier volgende gegevens zijn soms uit schriftelijke bronnen bekend, soms zijn ze door een deskundige af te leiden uit de gegevens in 2.3.4.2. Het is het soort informatie dat vaak vermeld wordt in een kataloog of een beknopte beschrijving. In een les zult u ze ook gebruiken als informatie. U vraagt deze gegevens dus in principe niet aan uw leerlingen, want als u of de kataloog ze niet verstrekken, kunnen ze het antwoord niet vinden, en als u dat wél doet vraagt u de leerlingen naar de bekende weg en dat vinden zowel Fontaine als wij zondig, behalve als het dingen betreft die u ze voor hun leven wilt inpeperen^{1 2}. Wél kunt u deze informatie natuurlijk koppelen aan de dingen die de leerlingen in 2.3.4.2. gevonden hebben, en naar aanleiding van deze combinatie (nieuwe) vragen stellen.

2.3.4.1.1. Auteurschap

Historische voorwerpen kunnen een bron zijn voor hun maker, voor wat betreft zijn behoeften, zijn vakmanschap, zijn geestelijke bagage etc. Dit wordt des te interessanter als de auteur met name bekend is (dit geldt m.m. ook voor 2-4)

2.3.4.1.2. Plaats van ontstaan.

Historische voorwerpen kunnen een bron zijn voor hun plaats van ontstaan, voor wat betreft de levensstandaard, beroepsstructuur, kulturele bagage van de bevolking.

2.3.4.1.3. Tijd van ontstaan.

Ongeveer parallel aan 2.

2.3.4.1.4. Plaats van bestemming.

Ongeveer parallel aan 2.

2.3.4.1.5. Herkomstgeschiedenis

Kan een bron zijn voor de achtereenvolgende bezitters/gebruikers, voor wat betreft de waardering die zij voor een zeker historisch voorwerp hadden.

2.3.4.2. Intrinsieke gegevens.

De extrinsieke gegevens hebben betrekking op ontstaan en bestemming van historische

voorwerpen en op de manier waarop zij door de tijd zijn behandeld. De intrinsieke gegevens betreffen het voorwerp zelf, beschouwd op zichzelf of vergeleken met soortgelijke voorwerpen. In het uitvoeriger soort katalogus wordt aan deze informatie wel aandacht besteed, maar tot op zekere hoogte kunt u haar ook verkrijgen door zelf goed te kijken. Deskundigheid, historisch, kunsthistorisch of archeologisch, is daarbij natuurlijk een belangrijke hulp, want zo'n deskundigheid betekent in dit geval een hogere graad van getraindheid in het kijken en een in het achterhoofd opgeslagen visueel archief waarmee het voorwerp gekonfronteerd of vergeleken kan worden. Maar, van de andere kant, al bent u niet deskundig, u ziet wat u ziet, een uniek en onloochenbaar beeld, met voor uzelf absolute geldigheid. Dat beeld kan pas veranderen als er binnen in uzelf iets verandert, als u bijvoorbeeld besluit uw bevindingen te spiegelen aan die van deskundig geachte mensen, als u over een historisch voorwerp iets meer wilt lezen, horen, weten. Maar zolang u niet van uw plaats komt — en u kunt daar uw redenen voor hebben — kan niemand u het recht ontzeggen de "Bedreigde Zwaan" van Jan Asselijn waar te nemen als een weliswaar uit de kluiten gewassen maar overigens niet zeer opmerkelijk exemplaar, al zien anderen daarin een allegorie van de benarde Republiek. U kunt met het beest verder doen wat u wilt, het desnoods door uw klas laten gebruiken als bron bij het beantwoorden van de vraag of in de zeventiende eeuw de zwaan hier te lande bekend was, zij het dan dat de officiële geschiedwetenschap deze kwestie sinds lang heeft opgelost buiten bezwaar van 's lands historieschilderingen.

Met deze beide betekenissen van Asselijn's zwaan, die van het zwaan zijn en die van het allegorie zijn, hebben wij inderdaad twee belangrijke zaken bij de kop, die wij bij het beschouwen van historische voorwerpen goed in het oog moeten houden: de materiele en de immateriële betekenis.

Historische voorwerpen zijn bronnen voor menselijke cultuur, zowel materiële als immateriële cultuur. Met materiële cultuur bedoelen wij de zichtbare en tastbare leefwereld voor zover die door direkt menselijk ingrijpen gestalte heeft gekregen, het begrip immateriële cultuur heeft betrekking op de betekenis die de mens aan zichzelf en zijn leefwereld toekent. Het eten van knoflook is voor velen onzer iets zeer materieels. Immateriële betekenis krijgt het als u het doet omdat het zo verrukkelijk frans is, of omdat u er graaf Dracula mee op veilige afstand hoop te houden. Zo verenigen zich in een eenvoudige knoflook twee beduidende immateriële zaken: status en geloof.

Voor de materiële cultuur zijn historische voorwerpen een direkte bron: zij maken daar zelf deel van uit. Maar het geschiedenisonderwijs is in deze materiële cultuur op zich niet zo geïnteresseerd. Bij de tekst van Bach's aria over de "Tabaks-Pfeife" is de pijp voor ons minder belangrijk dan de stichtende gedachte van de roker als hij zich bij het aandrukken van de tabak de vingers brandt: "O, macht die Kohle solche Pein, wie heiss mag erst die Hölle sein?" Maar, zoals ook hier weer blijkt, die immateriële cultuur manifesteert zich aan ons door de materiële.

Daarom moet ons geschiedenisonderwijs in het museum er bij uitstek op gericht zijn de historische voorwerpen te laten fungeren als hefboom om de immateriële cultuur die hun oorspronkelijke eigenaars bezaten, los te wrikken.

Wanneer men op deze manier een konkreet museumobjekt gebruikt als bron voor een abstraktie, moet men wel bedacht zijn op de geringe bewijskracht in dezen van één bron, of zelfs van een beperkt aantal: de hierboven aangehaalde gedachte van de pijproker zou een volstrekt individuele uiting zijn, als we niet ook door talloze andere voorbeelden op de hoogte waren van de populariteit van de vanitas-symboliek in die tijd. Om didaktische

redenen zal men echter dikwijls vanuit te weinig bronnen zonder meer naar die abstraktie willen extrapoleren. In zo'n geval is er eigenlijk niet meer sprake van echte "bronnen"¹³, wel, en dat is voor ons onderwijs waarschijnlijk belangrijker, van werkelijke leermiddelen, die een onmisbare schakel zijn tussen de leerlingen en de over te brengen stof. Inleving en motivatie zijn de belangrijke doelen waarmee wij voor juist deze leermiddelen hebben gekozen.

Er zijn uit een historisch voorwerp drie soorten intrinsieke gegevens te betrekken, nl. die van functie, aard en vorm. Sleutels tot deze drie zaken zijn in principe de resp. vragen "wat is het?", "waarvan is het gemaakt?"; en "hoe ziet het eruit?".

Tussen aard, vorm en functie bestaat praktisch altijd kausaal verband. Het is echter niet altijd gemakkelijk, zelfs niet altijd mogelijk, dat verband vast te stellen. Een wijn"glas" zal wel bij voorkeur van glas zijn omdat dat de geur en smaak van de diverse soorten wijn waarmee men het vult, niet aanneemt en omdat het kleur en helderheid tot zijn recht kan laten komen. Maar er zijn wijnglazen waarbij de vorm en de broosheid van het materiaal eerder in tegenspraak dan in overeenstemming met de functie lijken te zijn. Het is dan denkbaar dat de functie een schijnfunctie is en dat het in werkelijkheid meer gaat om een pronkstuk dan om een wijnglas.

Bij bepaalde soorten historische voorwerpen, met name kunstvoorwerpen, is het zelfs een simplificatie wanneer men tussen vorm en functie (en ook wel aard) een al te scherpe scheiding maakt: ten aanzien van het zoutvat dat Benvenuto Cellini maakte voor François I is de vraag "wat is het?" zeker niet afgedaan met het simpele antwoord "een zoutvat". Vorm, aard en functie zijn in opzet materiële onderscheidingen, maar de immateriële betekenis van een historisch voorwerp kan sterk overheersen. Aard, vorm en functie kunnen alle drie een bron zijn voor zowel de materiële als de immateriële cultuur. Het is uiteraard ondoenlijk alle mogelijkheden op deze gebieden aan te geven. Hier volgen een paar voorbeelden.

2.3.4.2.1. Functie

De algemene functie van elk voorwerp is een oplossing te zijn voor een cultureel probleem: de inktpen voor het probleem "hoe schrijf ik een bestendig schrift", de vulpen voor het probleem "hoe kan ik schrijven waar ik wil zonder altijd met een inktpot in mijn binnenzak te hoeven lopen" enz. Daarom is de functie van een historisch voorwerp voor ons op de eerste plaats een bron voor de behoeften van de eigenaar en, tenzij het een unicum is, voor die van de sociale groep of maatschappij waarin hij zich bevond. Ons wijnglas veronderstelt de gewoonte wijn te drinken.

Uit een miskelk wordt ook wijn gedronken, maar deze overeenkomst op het materiële vlak wordt volkomen overschaduwde door de, immateriële, religieuze betekenis van de miskelk. Met ontzetting vermelden dan ook in de 16e eeuw katholieke schrijvers hoe "beeldenstormers" miskelken in hun materiële functie gebruikten.

2.3.4.2.2. Aard.

Het materiaal waaruit een historisch voorwerp is vervaardigd is in materiële zin een bron voor vooral technologische, sociale en economische gegevens: welke technieken waren bekend, welke niet, of welke materiële omstandigheden heeft de keuze doen bepalen op die in plaats van die andere techniek? Het tingieten bv. genoot in de 16e eeuw ruime verspreiding en bekendheid, maar de minder draagkrachtigen maakten nog veel gebruik van

houten eetgerei. Aan de keuze van het materiaal kunnen echter ook immateriële factoren debet zijn: de hierboven besproken miskelk is in ieder geval van binnen verguld geweest, niet omdat hij daardoor bv. minder poreus wordt, maar omdat alleen het kostbaarste materiaal in aanraking mocht komen met wat voor de gelovige Christus' bloed was.

2.3.4.2.3. *Vorm.*

Het meest complexe aspekt van een historisch voorwerp is de vorm. Dat is gedeeltelijk ónze schuld, omdat wij onder "vorm" alle tot nu toe niet behandelde facetten van een voorwerp willen verstaan, en omdat wij altijd gesproken hebben van historische voorwerpen in het algemeen, zonder daarin enige indeling aan te brengen. Onze opmerkingen hier na zullen dus min of meer gelijkelijk moeten opgaan voor een vuurstenen bijl, voor een middeleeuws schilderij en voor het stokske van Oldenbarneveldt, terwijl toch de "voorwerp-betekenis" van deze voorwerpen hemelsbreed verschilt. Het stokske is niet eens meer een voorwerp, het is een relikwie en een signaal. Aard en functie van een voorwerp zijn niet eigenlijk zichtbaar, ze worden (vooral in een museum) meestal afgeleid uit de geziene vorm. "Vorm" definiëren wij dus maar als "het voorwerp, zoals dat zich aan onze ogen voordoet", in de hoop dat deze definitie zal blijken te werken.

De primaire, eerst waargenomen vorm noemt men in de kunstgeschiedenis ook wel het "motief". Daarmee worden dan globale aanduidingen bedoeld als "een mes, een schilderij, een huis". Deze benamingen zijn in feite een eerste routineuze interpretatie van voordien betekenisloze verschijnselen, meestal sterk gericht op de functie. Binnen dat "motief", en in verband met die functie, is nogal wat differentiatie mogelijk; het ene mes is tenslotte het andere niet, al maakt Roodbaard natuurlijk bij voorkeur zijn nagels schoon met een slagersnijf. Maar in de meeste andere gevallen staat de afmeting in direkter verband met de functie. Afhankelijk van het voorwerp zijn er op het niveau van de primaire vorm nog wel andere zaken op te merken: het mes kan tweesnijdend zijn, de pot breed, het beeld hol en dat heeft allemaal weer onveranderlijk te maken met de functie, de kostprijs, de verwachte eigenaar, en andere hiervóór aangestipte dingen.

Een ander soort vormkenmerken lijkt weer minder uit materiële overwegingen voort te spruiten: de zgn. stijlkenmerken.

De aanwezigheid van deze kenmerken is soms wel een aanwijzing voor de bestemming: ook in het verleden was er verband tussen mode en status.

Naast de aanwezigheid heeft ook de hoedanigheid van stijlkenmerken bronkarakter. Zij licht ons bijvoorbeeld in over de tijd waarin het historisch voorwerp is ontstaan. Om deze informatie te kunnen ontvangen moet men in ieder geval enigszins op de hoogte zijn met de stijlgeschiedenis. Datering op de dag af zal in het geschiedenisonderwijs zelden nodig zijn.

Of stijlkenmerken ook een bron kunnen zijn voor het karakter van de makers of aanverwante gegevens, is een zeer omstreden vraag. Vast staat dat er op dit gebied al een grote hoeveelheid nonsens is bedacht, variërend van amusant tot levensgevaarlijk, en wij voelen er, zeker na deze uitspraak, weinig voor de voorraad te vergroten. Vragen als "jongens, als je nu deze stoere dorische zuil ziet, wat voor mensen waren die doriërs dan?", zullen dan ook, naar wij hopen, de omheining onzer tanden nimmer ontglippen.

De primaire vorm bestaat niet alleen bij (historische) voorwerpen, maar ook bij daarop voorkomende afbeeldingen. In dat geval schiet onze dagelijkse kijk-ervaring bij de determinatie soms tekort. Ze moet dan worden aangevuld met onze kennis van de stijlgeschie-

denis. Als de leerlingen die niet bezitten, moet de leraar informatie verstrekken.

Aan de kunsthistorische benaming "motief" voor de primaire vorm valt al te beluisteren dat het bovenstaande het eerst is uitgewerkt juist voor afbeeldingen, als onderwerp van kunsthistorische studie. Naast deze primaire betekenis onderscheidt de kunstgeschiedenis een tweede en derde, waarover straks. De primaire betekenis bleek echter ook nauw samen te hangen met aard en functie van het voorwerp, en daarom kunnen we deze drie ook groeperen als de "voorwerp-aspekten". De hierna te behandelen sekundaire en tertiaire, of liever intrinsieke (Panofsky), vormbetekenissen zijn dan de "voorstellingsaspecten". Zoals we zullen zien zijn zij beide immaterieel, zij het niet op precies dezelfde manier.

De sekundaire betekenis heeft betrekking op een afgebeeld persoon als individu of allegorie, of op het verhaal van een voorstelling. Wanneer bv. het motief is "drie naakte vrouwen, kritisch beschouwd door een herdersknaap", dan is het verhaal ongetwijfeld het "Oordeel van Paris", en een gebaarde kloosterling met een kalotje op het hoofd en een kindje op de arm is de H. Vincentius a Paulo. U merkt wel, het is ook geen wonder dat u en wij in het bos van de voorstellingen de bomen niet zien, maar juist daarom is het zoeken daarnaar verheven tot een echte wetenschap, de ikonografie, en sindsdien is de wereld er weer behoorlijk op vooruit gegaan.

Gelukkig zijn veel voorstellingen zó bekend dat u er de leerlingen best naar kunt vragen. Ze worden dan gedwongen er zich rekenschap van te geven wat ze nu precies zien, en dat is een uitstekende kijk-oefening. Omdat leerlingen net mensen zijn zullen ze echter vermoedelijk als de bliksem op het bordje kijken waar u zo zorgvuldig voor was gaan staan, en op uw desbetreffende vraag met een engelengezicht antwoorden: "Karel de Grote op eerste kerstdag van het jaar 800 te Rome tot keizer gekroond door paus Leo III". Uw volgende vraag is dan: "Waarom denk je dat?" De sekundaire betekenis is een bron voor de bestanddelen van de immateriële cultuur: welke thema's, welke verhalen, welke figuren waren in die tijd gemeengoed? Ze geeft geen uitsluitsel over de betekenis die zij voor de tijdgenoten hadden. Dit laatste is het terrein van de zgn. intrinsieke betekenis.

Voor de geschiedwetenschap ligt het uiteindelijk belang van schriftelijke bronnen niet in het materiaal waarop zij zijn geschreven of in de letterlijk juiste tekst die zij bevatten. Al zijn dat belangrijke punten van onderzoek, in laatste instantie is het er ons toch altijd om te doen iets te begrijpen van de schrijvers of de mensen waarover zij schreven. Voor het andere bronmateriaal, de historische voorwerpen, geldt dat evenzeer. Het verzamelen, ordenen, beschrijven en interpreteren daarvan is de taak van diverse hulpwetenschappen, die dat in laatste instantie niet doen omwille van zichzelf, maar om iets bij te kunnen dragen aan de historie, dat is het onderzoek naar voorbije mensen. Van die hulpwetenschappen is de laatste tijd een aantal doorgedrongen in het geschiedenisonderwijs, echter niet om het doel dat zij zichzelf stellen, maar om onderwijsdoelen. Zij leveren belangrijke hulp bij het concreet maken van de leerstof, die nu kan worden aangeboden via tastbare, zichtbare historische zaken. Men verwacht daarvan dat zij de leerling meer aanspreken dan de gepopulariseerde geschiedenishandboeken die voordien als methode dienden. Wie dit doel voor ogen heeft, moet het wel betreuren dat soms in het geschiedenisonderwijs pas op de plaats gemaakt wordt bij de doelen van deze hulpwetenschappen zelf, dat is bij de primaire en sekundaire betekenis van de historische voorwerpen. Men ziet dan geschiedenisleraren die overigens volstrekt recht in de leer zijn zich plotseling beijveren om hun leerlingen het verschil tussen romaanse en gothische kerken bij te brengen. Ook geschiedemethoden beginnen vaak, zodra zij bij de Grieken aangeland zijn, haastig dorische en

korinthische zuilen aan te slepen, alsof de erfenis van de Ouden kan worden overgebracht door de korrekte determinatie van een akanthusblad. Opvallend is dat dit soort kunstgeschiedenis-in-de-geschiedenis de indruk maakt geselecteerd te zijn op grond van de negentiende-eeuwse romantische belangstelling en de organische beschouwing van de kunstgeschiedenis. Het licht valt immers sterk op "bloeiperioden" en zaken als "roerende onbeholpenheid" (katakombenschilderingen).

Nu is het ook weer niet zo dat wij onmiddellijk moord en brand schreeuwen als men in de les eens aandacht besteedt aan historische voorwerpen op zichzelf. Als instap is dat waarschijnlijk zelfs erg geschikt. Het is alleen jammer dat dat zo selectief gebeurt en dat daarbij de geschiedenisdoelen uit het oog worden verloren.

De intrinsieke betekenis van historische voorwerpen, d.w.z. hun betekenis als bron voor immateriële zaken is wel veel minder makkelijk vast te stellen dan hun andere betekenissen. Overigens geldt dat, menen wij in dezelfde mate voor schriftelijke bronnen. De intrinsieke betekenis wordt duidelijker als veel bronnen dezelfde inhoud schijnen te hebben en als schriftelijke bronnen en historische voorwerpen elkaar ondersteunen. Wat betekent dat nu voor het geschiedenisonderwijs?

Zoals wij al naar aanleiding van de tabakspijp opmerkten, dikwijls zal men in zijn les veel meer "kwijt willen" dan in feite uit het aangeboden bronmateriaal is te halen. In zo'n geval fungeren de bronnen in het onderwijs niet als bron, in de zin van rechtvaardiging van een these, maar als leermiddel. Van een echt historisch onderzoek door leerlingen is dan geen sprake, maar dat is ook helemaal niet nodig. Men kan door gerichte vragen de leerlingen toch wel de sekundaire en intrinsieke betekenis aan het "bronmateriaal" laten "ontdekken". De waarde van het gebruik van bronmateriaal in de les is tenslotte niet dat kinderen een werkelijke bijdrage leveren aan de historische wetenschap, maar dat een gelijksoortige kick als die de geleerde ertoe brengt op zijn armelijk, onverwarmd zolderkamertje bij het schijnsel van de maan zijn oploskoffie koud te laten worden, hen inspireert tot echte historische belangstelling. Leerlingen weten heus wel dat de leraar de leerstof van tevoren heeft bepaald. Als we ze na afloop van de les met hoogrode kleur bekennen dat dit toch eigenlijk geen echt onderzoek was, zullen ze erg teleurgesteld zijn. In onze intelligentie.

2.4. Beheer en beschrijving.

Het zou, zoals wij hierboven al impliceerden, jammer zijn als goede museumlessen slechts de maker van nut zouden zijn. Om nu zoveel mogelijk leerkrachten in de gelegenheid te stellen van elkaars arbeid en inventiviteit te profiteren, zouden wij de instelling willen bepleiten van een soort regionale lesbanken, die naar onze overtuiging gevestigd zouden moeten zijn in de daarvoor in aanmerking komende lokale/regionale musea. Het enig efficiënte depot van museumlessen is immers bij de edukatieve dienst van het museum waarop de lessen betrekking hebben: daar vragen belangstellenden het eerst om informatie en daar is men ook het eerst op de hoogte van die wijzigingen in de opstelling die betekenis hebben voor de lessen¹⁴.

Het profijt van de lessen stijgt nog verder als ze niet alleen centraal beheerd worden maar ook op een uniforme wijze zijn beschreven.

Wij stellen voor de volledige beschrijving van een museumles altijd te laten bestaan uit een beschrijving volgens het Model Didaktische Analyse, een schematische weergave van de uitvoering en een uitwerking van de les-inhoud.

Het model D.A. hoeven wij hier niet verder toe te lichten: het is elders uitvoerig beschre-

ven¹⁵. Het lijkt ons nuttig dat de maker steeds onder "beginsituatie" vermeldt voor welke klas van welk schooltype hij deze les gehouden heeft. Door anderen gemaakte varianten voor andere klassen/scholen kunnen dan ook weer door het museum in depot worden genomen. Het uitvoeringsschema bevat gegevens over de geschatte duur, plaats, doel en aard van elk lesonderdeel, en somt de hulpmiddelen op die men daarbij nodig heeft. Bij de uitgewerkte les-inhoud hoort op de eerste plaats een samenvatting van de leerstof, waarin de maker van de les in feite de historische betekenis van zijn leermiddelen, de museumobjecten, beschrijft.

Voor het museum is van belang dat ook een breder publiek in deze informatie geïnteresseerd kan zijn. De samenvatting kan de vorm hebben van een kort exposé waarin de achtergronden van de museumobjecten in een op een publiek van belangstellende leken afgestemde taal worden geschetst. Zo kan dan vanuit het onderwijs de helpende hand worden geboden aan de vakbroeders in het museum bij het samenstellen van een katalogus, ringbandbladen of andere vormen van schriftelijke informatie.

Daarnaast moet dit laatste onderdeel van de lesbeschrijving al het lesmateriaal bevatten, vragen, opdrachten, hulpmiddelen in de vorm van teksten en andere niet tot de museumopstelling behorende zaken, zodat degene die de les wil geven, dit alles onmiddellijk tot zijn beschikking heeft. Kiest een gebruiker voor een andere werkvorm of voor andere hulpmiddelen, dan kan zijn beschrijving van deze variant weer een verrijking betekenen van het museale lessen-depot.

Tenslotte geven wij hieronder het schema van de volledige lesbeschrijving weer:

1. *Beschrijving volgens het Model Didaktische Analyse*

1.1 *Doelstellingen*

1.1.1. *Globaal*

1.1.2. *Gespecificeerd*

1.2. *Beginsituatie*

1.3. *Onderwijsleersituatie*

1.3.1. *Leerstofkeuze en ordening*

1.3.2. *Werkvorm*

1.3.3. *Leer-/hulpmiddelen*

1.4. *Evaluatie*

2. *Uitvoeringsschema*

<i>tijd</i>	<i>onderdeel</i>	<i>doel</i>	<i>aktiviteit</i>	<i>leraar</i>	<i>akt.leerl.</i>	<i>hulpmiddel</i>

3. *Uitwerking van de les-inhoud*

3.1. *Samenvatting van de leerstof*

3.2. *Lesmateriaal*

3. Resumé

Dit hele stuk heeft een hypothetisch karakter, ook daar waar u de indruk krijgt van het tegendeel. Het heeft betrekking op geschiedenisonderwijs met gesloten doelen, waarbij museumobjecten als leermiddel dienst doen.

Onze hoofddoelstelling is de leerlingen een kritische houding aan te leren door hen in het historisch museum te confronteren met de materiële cultuur van het verleden, als getuigenis voor het voelen, denken en handelen van voorbije mensen. Wij menen dat museumobjecten, met hun sterke sfeer van authenticiteit, de meest geëigende hulpmiddelen zijn om leerlingen kritisch te leren kijken. Zelfwerkzaamheid heeft daarbij onze voorkeur.

Daarom vinden wij dat het klassikaal museum-bezoek uit de dagje-uit-sfeer moet worden gehaald. Het museum is om van te leren; dat leren moet het gevolg zijn van onderwijsdoelen van de docent. De meeste organisatorische problemen, verbonden aan museumbezoek met de klas, zijn op te lossen als de docent maar echt enthousiast is.

Er bestaat een zekere spanning tussen aard, opstelling en behuizing van sommige museumkollekties en de huidige schoolklas als bezoekersgroep; deze spanning kan men verminderen door een juiste keuze van lesdoelen en werkvormen.

De leermiddelen voor een museumles moet men selecteren uit de getoonde kollektie, met het lesdoel als enig selectiekriterium; dat kan betekenen dat men een andere clustering van de voorwerpen kiest dan die welke door de opstelling wordt gegeven.

In een geschiedenisles moeten historische voorwerpen als leermiddel fungeren op de eerste plaats om de specifiek-historische informatie die zij bieden.

Museumobjecten zijn te gebruiken als de illustratie (hulpmiddel) of als bron (leermiddel). In het eerste geval wordt tevoren verstrekte historische informatie door de docent met het voorwerp toegelicht, in het tweede is het voorwerp het middel waarmee de historische informatie wordt overgebracht. Het eerste gebruik is deductief, het tweede inductief. Bij een inductief gebruik als hier bedoeld is het doel niet een bijdrage aan de wetenschap, maar het overbrengen van leerstof en het wekken van historische belangstelling. Daartoe moeten aan de leerlingen steeds n.a.v. de historische voorwerpen vragen worden gesteld die gericht zijn op de extrinsieke of intrinsieke informatie die zij bieden.

De historische informatie die een museumobject biedt heeft materiële en/of immateriële betekenis. In het geschiedenisonderwijs is de eerste slechts een tussendoel, de laatste het uiteindelijke doel.

Het verdient aanbeveling museumlessen op een uniforme wijze te beschrijven en ze te deponeren bij het museum waarop de lessen betrekking hebben. Dan kunnen ook collega's er gebruik van maken.

4. Museumlessen in de praktijk

4.1. Opmerkingen vooraf

4.1.1. Wie maakt ze?

Aanvankelijk gingen wij ervan uit dat iedere leraar in het V.O. in staat zou zijn zelf museumlessen te maken in een historisch museum. Daartegen zijn nogal wat argumenten ingebracht. Het grootste bezwaar geldt de deskundigheid van de docent op het gebied van

de museum-inhoud. En eerlijk gezegd hebben ook wij ons niet altijd even veilig gevoeld tegen wetenschappelijke kritiek. Toch hoeven lessen die niet door bij uitstek deskundigen zijn gemaakt, daarom nog geen onjuistheden te bevatten. Er zijn veel helpers en hulpmiddelen in en rond het museum. Wij blijven toch pleiten voor zelfwerkzaamheid van de docent. Het maken van museumlessen kost veel tijd —onze eenvoudiger lesvoorbeelden kosten altijd nog zo'n 15 manuren, niet achtereen opgenomen— en van sneller werken na enige ervaring is ons tot nog toe slechts in beperkte mate gebleken. Maar het is wel verschrikkelijk plezierig en stimulerend werk.

4.1.2. Wie geeft ze?

Behalve in geval van dood of erger: altijd de leraar, ook al kiest het gerenommeerde Wormser Modell deze oplossing niet¹⁶. Argumenten vóór onze keuze geeft A. Visser¹⁷: de museumkracht kent noch de kinderen, noch het niveau van de klas, noch de beginsituatie. Wij voegen daaraan toe: zelf doen is zichzelf bijscholen; de meeste kleine musea missen bovendien de mankracht.

4.1.3. Hoe maak je ze?

Toen wij al enkele museumlessen gemaakt hadden, bleef het ons toch onduidelijk hoe wij daarbij precies te werk gingen.

Wij beschikten wel over het model D.A., maar in de praktijk volgden we dat niet altijd. Wel was het achteraf een uitstekend controlemiddel. Het feitelijke tot stand komen van de konkrete les beschouwden we dan ook lange tijd als een soort scheppingsdaad, van een uiteraard ongrijpbaar karakter: je gaat zitten, de goddelijke vonk slaat over en de hand begint, gestuurd door de inspiratie, te schrijven. De materie waarmee en de omgeving waarin je werkt begunstigen zo'n romantische gedachtengang. Volledige bevrediging schonk ze ons echter niet —geheel in overeenstemming met die romantiek— omdat we gedacht hadden een overdraagbare procedure op het spoor te komen. Daarom hebben we tenslotte nog eens een les ontworpen —over heiligenverering in de middeleeuwen— en daarbij nauwkeurig aantekening gehouden van onze werkwijze. Wij geven deze procedure bij de les. Het zal wel niet de enig mogelijke zijn, maar hier is in ieder geval o.i. een overdraagbaar model, door ons vermoedelijk bij de meeste van onze lessen gehanteerd. Het is ons in de loop van de tijd duidelijk geworden dat de procedure versneld wordt naarmate men kennis heeft van het stof-onderwerp, een schijnbare tijdwinst, omdat immers het verwerven van die kennis ook massa's tijd kost. De aard van de procedure verandert door meerdere of mindere kennis niet.

4.1.4. Hoe geef je ze?

In onze lesvoorbeelden hebben wij een rante variatie aan werkvormen aangebracht. Toch zullen wij bij nadere beschouwing wat door de mand vallen. Bij het onderwijs-leergesprek vraagt men zich meteen af "waar is de rest van de klas" of "wat doe je voor de rest van de tijd", want met een volledige klas duurt zo iets gauw te lang en een klas-sikaal museumbezoek van twintig minuten wordt ook wel wat erg kostbaar.

De klip waarop U ons zag varen is de gevreesde "Widerspruch von Masse und Objekt" — de term is van W. Schadendorf¹⁸ —, de Skylla en Charybdis van het museumonderwijs. De gruwelijke betekenis hiervan is dat, zolang de klas bijeen blijft, alleen een gekonserveerde mammoet als onderwerp in aanmerking komt, terwijl U het bezoek aan het penningkabinet zult moeten uitstellen tot de Russische griep zijn hoogtepunt heeft bereikt. Wilt U iets daar tussenin dan is al gauw groepswork de boodschap. De eenvoudigste op-

lossing is dat U met telkens één groepje uw stof afwerkt en de anderen zolang naar andere delen van het museum stuurt om wat rond te kijken; wat ons betreft zou er ook dan gericht gekeken moeten worden maar we willen niet dogmatisch zijn. Een reuze gemak betekent het opdelen van de les in niet in een dwingende volgorde geschakelde onderdelen. Groepswork met parallelle taken wordt daardoor ook in een beperkte ruimte mogelijk (mits u uiteraard ook de objecten gespreid kiest). Arbeidsverdelend groepswork geeft de minste problemen.

Persoonlijke begeleiding kan vaak met sukses worden vervangen door opdrachten op schrift. De klas wordt dan a.h.w. gereduceerd tot een aantal individuele bezoekers, waarmee, althans in principe, het probleem is opgelost.

Puur schriftelijke begeleiding kent ook haar gevaren. Het is niet zo moeilijk leerlingen via invulformulieren een uur in het museum bezig te houden. Men moet er echter wel op bedacht blijven dat men bezig is met geschiedenisonderwijs, en niet met een stukje museum-sight-seeing. Neem niet de doelen van de opstelling over als u daar niet bewust en verantwoord voor gekozen hebt. Vermijd een pseudo-rondleiding zoals je die vroeger op elk kasteel kon krijgen, en zoals die ook vandaag de dag nog aan leerlingen geboden wordt¹⁹: "Ga zaal A binnen en draai naar links. Het schilderij waar je nu voorstaat heet Het is geschilderd door in het jaar Draai nu naar rechts, enz.". Zeg liever tot uzelf: "Yvo en Joop vinden dat niet goed!"

4.1.5. Slotopmerkingen

Als laatste deel van ons artikel volgt een aantal lesvoorbeelden. Wij hebben daarbij gemikt op losse lessen die in te passen zijn in het geschiedenisonderwijs als de stof daar gelegenheid toe biedt. Men kan daarmee in het museum zijn onderwijs voortzetten en daarna naar de klas teruggaan en het boek weer oppakken.

Ook zijn ze denkbaar als capita selecta voor klassen die niet aan een programma gebonden zijn. Ze zijn zo concreet en volledig mogelijk uitgewerkt, maar wij kunnen moeilijk de omstandigheden afschatten waaronder alle collega's werken. Wij hebben meestal niet aangegeven voor welke klassen onze lessen bedoeld zijn.

De stof die we behandelen komt het meest in de brugklassen aan de orde. Mogelijk zal men hier en daar wat moeten veranderen of vereenvoudigen. Graag zouden we daaromtrent reacties vernemen. We hadden liever de lessen uitvoerig uitgetest alvorens ze te publiceren, maar wij zijn daartoe minder vaak in de gelegenheid dan u.

Lesvoorbeelden in de trant van de onze zijn ons van elders niet bekend, al zullen ze hier en daar wel bestaan; omdat ze sterk gebonden zijn aan de musea waarvoor ze zijn ontworpen, heeft publikatie op regionale schaal meer zin dan een op landelijke schaal. Wel zijn ons berichten onder ogen gekomen over op een langere periode gepland museum onderwijs²⁰. De beschrijving daarvan is uiteraard beknopter dan de onze, maar goed bruikbaar als voorbeeld voor eigen planning, waarbij men de uitwerking zelf kan bepalen.

Verder vonden we nog literatuur die een "vakdidaktische ontsluiting" geeft van deze of gene soort historische voorwerpen²¹.

Deze beperkt zich echter in feite tot het aanreiken van kennisdoelen, waarvan de haalbaarheid eerst aan concrete (museum) voorwerpen getoetst zou moeten worden.

N.B. Binnen de lesvoorbeelden wordt de rubricering van de voortekst niet voortgezet! De nummering is die van de volledige lesbeschrijving (zie 2.5.).

4.2.1. Museumles: De keerzijde van de keizer

een les over romeinse munten, voor de Historische Afdeling van het Centraal Museum, Utrecht

1. Beschrijving volgens het model Didaktische Analyse

1.1. Doelstellingen.

1.1.1. Globaal:

1. een indruk geven van de propagandistische waarde van romeinse munten;
2. enige oefening in het lezen van keerzijden en het geven van historische kritiek;
3. interesse kweken voor romeinse munten als historische voorwerpen;

1.1.2. Specifiek:

Na deze les kunnen de leerlingen de volgende kenniselementen mondeling of op schrift weergeven:

1. door de munten konden de keizers propaganda maken voor zichzelf en hun regering;
2. zij deden dit door middel van een beknopte beeldspraak, die door de gemiddelde man begrepen werd;
3. karaktereigenschappen van de keizer, of gunstige effecten van zijn regering werden voorgesteld door personifikaties, herkenbaar aan attributen, bijzondere devoties door goden/godinnen/tempels.

Na deze les zijn de leerlingen in staat:

4. de navolgende godheden/personifikaties te identificeren en hun waarde voor de propagands te duiden als hieronder beschreven:
Apollo: de keizer vereert A. en steunt de kunst;
Pax: " waarborgt de vrede in het rijk;
Virtus: " is een toonbeeld van dapperheid;
Concordia: " verzekert de eendracht.

Na deze les zijn de leerlingen in staat:

5. de keerzijden van twee munten (zie 3.2.2.) historisch te bekritisieren op grond van de door de docent meegedeelde historische traditie.

Na deze les

6. tonen enige leerlingen enthousiasme konform 1.1.1.3.

1.2. Beginsituatie.

De leerlingen hebben, uit de geschiedenisles, een vaag beeld van de begrippen keizer, het romeinse keizerrijk, de romeinse godsdienst.

Zij weten dat (een gedeelte van) Nederland enige tijd bij het romeinse rijk heeft behoord.

1.3. Onderwijsleersituatie.

1.3.1. Leerstof

keuze: kultuurgeschiedenis
ordening: thematisch

1.3.2. Werkvormen

aanbiedend-meedelend/vragend groepswerk met parallelle taken

1.3.3. Leeractiviteiten:

leraar: meedelen, aanwijzen, helpen

leerling: luisteren, kijken, lezen, oplossing zoeken, opschrijven.

1.3.4. Leer-/hulpmiddelen

voor de leraar: tekst 3.2.1.

leerling: tekst 3.2.2.

3.2.3.

3.2.4.

voor allen: Het Penningkabinet en de Zaal Archeologie.

1.4. Evaluatie.

toetsing dmv de ingevulde vragen.
mondelinge evaluatie aan het eind van/na de les.

2. Uitvoeringsschema

2.1.

De les bestaat uit vier onderdelen van c. 15 minuten. De klas wordt verdeeld in vier groepen. Voor de volgorde van de onderdelen zie het rooster. De vier onderdelen zijn:

1. instructie door de docent over de politieke betekenis van de keerzijden.

doel: 1.1.2.1 t/m 3

hulpmiddel: tekst 3.2.1.

plaats: penningkabinet

2. zelfwerkzaamheid van de leerlingen op basis van de instructie.

doel: 1.2.1.4-5

hulpmiddel: tekst 3.2.2.

plaats: penningkabinet

3. per groep van een verhaal over de muntschat van het Domplein.

doel: 1.1.2.6.

hulpmiddel: tekst 3.2.3.

plaats: overloop bij penningkab.

4. oriëntatie in de romeinse archeologica. zelfwerkzaamheid.

doel: 1.1.2.6.

hulpmiddel: tekst 3.2.4.

plaats: zaal Archeologie

2.2. rooster

groep	onderdeel				
	1	2	3	4	
1	1	2	3	4	
2	3	1	2	4	
3	3	4	1	2	
4		3	4	1	2

3. Uitwerking van de lesinhoud

3.1. Samenvatting leerstof

Munten hebben een voorzijde en een keerzijde. Op de voorzijde staat vaak een portret van een regerend vorst, op de keerzijde bij ons de aanduiding van de waarde. Bij de antieke munten neemt dit laatste meestal weinig of geen plaats in: men kende de munten aan metaal, formaat en gewicht. Daardoor bleef de keerzijde open voor andere doelen. De romeinse keizers benutten ze voor een boodschap aan hun onderdanen. De informatie op keerzijden is verwant aan de taal van de postzegel:

- zij moet zich aanpassen aan de beschikbare ruimte (vignetachtige ontwerpen, kernachtige taal, simplificatie van de werkelijkheid, symboliek);
- wij krijgen doorgaans alleen de zonnige kanten van het openbare leven onder ogen, soms zelfs zonnige dingen waarvan het bestaan betwijfeld kan worden.

De taal van deze keerzijden, voor ons lang niet altijd duidelijk, moet voor tijdgenoten met een redelijke graad van romanisatie verstaanbaar zijn geweest. Anders hadden de keizers van deze mogelijkheid niet zo'n enthousiast gebruik gemaakt: dikwijls verschenen van een geldstuk in hetzelfde jaar tientallen verschillende emissies.

Over de waarde van de munten als historische bron valt veel te zeggen. Zeker geven ze een geflatteerd beeld, anderzijds stond de keizer, zeker in zijn directe omgeving, wel onder enige sociale controle. In zoverre ze de schriftelijke overlevering tegenspreken moet men bedenken dat deze laatste voor veel keizers het peil van de schandaaljournalistiek nauwelijks te boven komt.

Nederlandstalige literatuur:

A.N. Zadoks-Josephus Jitta en W.A. van Es, Muntwijzer voor de Romeinse Tijd, Bussum 1974²

A.C. Haak en A.N. Zakoks-Josephus Jitta, *De Romeinse muntvondst van het Domplein te Utrecht*, *Jaarboek voor Munt- en Penningkunde* 38 (1950), 1-26; hun toewijzing van de beide unica uit de opstand tegen Nero aan Julius Vindex wordt echter weersproken door Peter-Hugo Martin, *Die anonymen Münzen des Jahres 68 nach Christus*, Mainz 1974, die ze aan Galba toekent. Voor deze les is dat echter niet van belang.

3.2. Lesmateriaal

3.2.1. Tekst voor de leraar.

(De romeinse munten bevinden zich in de eerste vitrine links. De leraar gebruikt voor zijn instructie de zijde getiteld Romeinse munten gevonden in de provincie Utrecht, de leerlingen in fase 2 de daaraan grenzende zijde getiteld De goudschat van het Domplein. Bij de verwijzingen betekent b3 de derde munt v. links op de tweede rij v. boven, f4 de vierde munt v. links op de zesde rij van boven). De romeinen sloegen munten van goud, zilver en koper/brons, niet alleen in Rome, maar ook op andere plaatsen in het rijk (Trier, Lyon). Omdat die munten over zo'n groot gebied verspreid werden — later heeft nooit meer eenzelfde munt in zo'n gebied geldigheid gehad — waren ze een goed middel om propaganda te maken.

Daarvoor gebruikten de keizers niet alleen de voorkant, de "kop", met een mooi portret van zichzelf, maar ook de "munt", omdat ze daarop niet, zoals wij, een waardeteken zetten. De waarde van de munt kenden de mensen wel aan het soort metaal, het formaat en het gewicht. Natuurlijk kon je op zo'n klein muntje geen hele toespraken afdrukken, daarom deden ze het anders. Ze beeldden bv. een god op hun munt af. Dat betekende dan: die en die god beschermt de keizer. Of een tempel: de keizer vereert die en die god (a4, Vesta). Een voorstelling van een officiële uitdeling aan de armen (i2) betekende: de keizer zorgt ook voor de arme burgers. Soms gebruikten ze ook personifikaties: bepaalde eigenschappen werden dan als personen, vaak als een soort godinnen, voorgesteld. Sommige van die romeinse personifikaties kennen wij nog wel, bv. Vrouwe Justitia, de Gerechtigheid, die meestal met een zwaard en een weegschaal wordt afgebeeld. Ook de andere personifikaties hadden meestal iets in hun handen waaraan je ze kon herkennen: Felicitas (c6), de Voorspoed, had in de ene hand een met slangen omwonden staf (voor de romeinen waren slangen dieren die iets goeds voorspelden) en in de andere hand een hoorn van overvloed, een grote hoorn, volgeladen met vruchten. Op een munt afgebeeld betekende Felicitas natuurlijk: de keizer zorgt voor de voorspoed in het rijk. Zo had je ook Fortuna, het Geluk, en Spes, de Hoop. Samen (e1) betekenen ze: de keizer geeft ons de hoop op geluk. Fortuna houdt een scheepsroer in de hand: zij stuurt ons naar de goede kant. Spes heeft een bloempje, waarvan we hopen dat het niet zal verwelken. Veel figuren hebben ook een staf of een offerschaal. Zo'n schaal kun je goed zien op b4, rechts onderaan, een platte ronde schaal. De meeste mensen in de romeinse tijd kenden de personifikaties wel. Daardoor konden de keizers op hun munten steeds weer andere gebruiken om steeds nieuwe goede kanten van hun regering onder de aandacht te brengen. Het bijzondere van romeinse munten is dan ook dat ze zoveel verschillende achterkanten hebben. Latere munten hebben dat niet meer.

3.2.2. Invulblad voor de leerlingen.

Kijk naar de gouden munten waarboven staat "De goudschat van het Domplein". Over deze muntschat gaat ook een verhaaltje in deze les. Met e6 bedoelen we de zesde munt op de vijfde rij van boven (voor- en achterkant rekenen we als één munt), met d5 de vijfde munt (van links) op de vierde rij van boven. Vul nu het blad in. Veel succes!

Zoek op de munten de volgende goden/godinnen/personifikaties en zeg dan wat de munt betekent. PAX (a2 t/m 4), de Vrede, heeft een olijftakje in haar hand. De munt betekent dus: VIRTUS (d5,6), de Dapperheid, heeft een kort kleed, een helm en een lange dolk. De munt betekent:

APOLLO (e6) is de god van de zon. Hij is ook de beschermer van de kunst. In zijn ene hand heeft hij een olijftakje, in zijn andere meestal een staf, maar hier een beeldje van Victoria, de Overwinning. Om zijn hoofd heeft de zonnegod.

Wat zou deze munt betekenen?

CONCORDIA (e1) is de Eendracht. In haar ene hand heeft zij een, in haar andere een

Deze munt betekent

Hij werd steeds wreder en ging regeren als een tiran. In het jaar 65 ontsnapte hij aan een eerste samen-
zwering. Hij werd bijna gek van achterdocht. In het jaar 66 vermoordde hij zijn eigen vrouw, nog wel
terwijl zij zwanger was. Tenslotte kwam het leger tegen hem in opstand. Toen pleegde hij zelfmoord.

Als wie is zij nu afgebeeld?

Wat zou de waarheid zijn?

3.2.3. Een verhaal, voor de leerlingen.

Dit was de kans waarop de bataafse en cananeaatse adel had gewacht. Met lede ogen hadden zij sinds enige tijd moeten toezien hoe de romeinen geleidelijk de inheemse legertjes, gekommandeerd door edelen uit de eigen stam, omvormden tot geregelde hulptroepen onder het bevel van romeinse officieren. Met hun invloed zou het snel gedaan zijn, want wat was nu een edelman zonder zijn gewapende volgelingen? Onder het voorwendsel dat zij Vespasianus, een van de andere keizers-in-spe steunden, begonnen zij de opstand, in de hoop op die manier hun verloren gezag te kunnen herwinnen. De grensvestingen aan de Rijn werden aangevallen en door de opstandelingen of door de garnizoenskommandanten, die al gauw wanhoopten aan hun verdediging, in brand gestoken. Van west naar oost stegen rookwolken op.

In het fort te Utrecht moet er geweldige paniek zijn geweest, die dag in augustus 69, toen een legertje rebellen zich op de poorten stortte. Soldaten krioelden door elkaar, op zoek naar ontbrekende delen van hun wapenrusting, overal klonk geschreeuw. In een van de barakken stond een centurio besluiteloos met zijn spaargeld in zijn handen. Moest hij het bij zich steken, en het dan misschien verliezen in een gevecht, of als hij gevangen genomen werd? Of kon hij het beter hier ergens verstoppen? Vlug knielde hij tenslotte neer, groef een kuiltje in de verharde grond. Met een bang hart keek hij nog even naar zijn vijftig goudstukken, voor hij het kuiltje weer dicht schoof. Hij zou ze nooit meer terugzien. In het jaar 1932, bijna negentien eeuwen later, waren archeologen bezig het romeinse fort, gelegen onder het huidige Domplein, op te graven. En bij toeval, doordat iemand net iets verder groef dan eigenlijk de bedoeling was, vond men in de brandlaag die resteerde van de barakken het spaargeld van de honderdman. Hij had het – ironie van de geschiedenis – gedeponeed praktisch voor de deur van het Archeologisch Instituut.

3.2.4.

Geef eens kort aan wat voor soort dingen het zijn:

B:

C.

D:

E:
F:
G:
H:
I:

Zijn alle dingen in deze vitrines in Nederland gemaakt?

Kun je in vitrine I iets vinden waaruit blijkt dat de mensen hier in de romeinse tijd geld gebruikten?

Waarvoor zullen ze dat romeinse geld gebruikt hebben?

4.2.2. Museumles: The wonderful world you can share

armenzorg in de 16e eeuw, een les voor de Historische Afdeling van het Centraal Museum, Utrecht

1. Beschrijving volgens het model Didaktische Analyse

1.1. Doelstellingen.

1.1.1. Globaal:

een indruk geven van een aspect van de maatschappelijke rol van de kerk in de 16e eeuw;

1.1.2. Gespecificeerd

Na deze les zijn de leerlingen in staat op grond van het meegedeelde en van het besproken schilderij de volgende notities op schrift te stellen:

1. oorspronkelijke plaats en uiterlijk van het schilderij hadden de sterke bedoeling de aandacht te trekken van een groot publiek. Het kan vergeleken worden met een moderne poster;
2. Bij het Laatste Oordeel werd bepaald wat je eeuwige toekomst zou zijn. Armenzorg was voor de rijken een — financieel aantrekkelijke manier om de balans naar de goede kant te doen doorslaan;
3. de beschouwer wordt gesuggereerd dat hij, door zich te laten werven voor (een vereniging voor) armenzorg tot een begerenswaardige wereld zal gaan behoren.
4. de kerk had bij de armenzorg op twee wijzen belang: theologisch: haar leden konden zich door naastenliefde de eeuwige zaligheid verwerven; praktisch: voor arme parochianen bestonden van overheidswege geen voorzieningen.

De leerlingen kunnen dit toelichten aan de hand van het besproken schilderij.

1.2. Beginsituatie.

De leerlingen zijn (onbewust) bekend met reclame-technieken;
zijn (in variërende mate) bekend met de christelijke godsdienst.

1.3. Onderwijsleersituatie.

1.3.1. Leerstof

keuze: armenzorg als aspect van de maatschappelijke rol van de kerk in de 16e eeuw
ordening: thematisch

1.3.2. Werkvorm:

aanbiedend-mededelend/vragend (onderwijsleergesprek)

1.3.3. Leeractiviteiten

leraar: medelen, aanwijzen, vragen
leerling: luisteren, kijken, oplossing zoeken, antwoorden

1.3.4. Leer-/hulpmiddelen:

1. leesplankje, op zaal aanwezig
2. ev. kaartje parochiekerken, afb. kerk
3. het paneel met aan de ene zijde het Laatste Oordeel en aan de andere kant scènes uit de Armenzorg, in de tweede zaal van de Historische Afdeling, C.M.

1.4. Evaluatie.

Schriftelijke toetsing door de volgende vragen/opdrachten:

1. Wat is, als je afgaat op de oorspronkelijke verblijfplaats en het globale uiterlijk (formaat, kleur-gebruik) van dit schilderij, de eerste bedoeling ervan? Met welk modern medium kun je het vergelijken?
2. Wat was de betekenis van het Laatste Oordeel voor de beschouwer? Welk middel wordt hier aangeboden om enige invloed te hebben op de uitslag? Was dit middel voor alle maatschappelijke klassen even bereikbaar?
3. Welke twee konkrete organisaties staken achter dit schilderij? Met welke — ook tegenwoordig in een bepaalde vorm van kommunikatie nog gebruikelijke — technieken probeerden zij hun "doelgroep" te winnen?
4. Welke belangen had de grootste van deze organisaties bij het werk van de kleinste?

Licht je antwoorden toe met behulp van het schilderij

2. Uitvoeringsschema

tijd	onderdeel	doel	aktiv. leraar	leerling	hulpmiddel
2'	1. introductie	duidelijkheid over	praten, vragen	luisteren etc.	—
5'	2. instructie herkomst verwerking	doelst. 1	meedelen, vragen	luister. antw.	afb. kerk kaartjes parochies
3'	3. instructie inhoud L.O.	doelst. 2	vragen, meedelen	l.,a., kijken	schilderij
10'	4. instructie ikon. analyse	doelst. 2,3	vragen aanwijzen	kijken, determin.	schilderij
6'	5. instructie beschouwing	doelst. 2,3	vragen	kijken, antw.	schilderij
5'	6. instructie belangen werving verwerking	doelst. 1,2 3,4	meedelen, vragen	luister., kijken, antw.	schilderij

3. Uitwerking van de lesinhoud

3.1. Samenvatting van de leerstof

In de Historische Afdeling van het C.M. bevindt zich een 16e-eeuwse paneel, aan twee zijden beschilderd, dat afkomstig is uit het koor van de Jacobikerkerk, een van de middeleeuwse parochiekerken in Utrecht. Aan de voorzijde is het Laatste Oordeel afgebeeld, aan de achterzijde drie scènes uit de armenzorg, tussen vermanende teksten. Deze laatste taferelen zijn niet in alle onderdelen verklaard, wat mede veroorzaakt wordt doordat werkelijkheid en symboliek nogal door elkaar lopen.

De bedoeling van het geheel is echter duidelijk: het is een opwekking tot het in praktijk brengen

van de naastenliefde, in het bijzonder de armenzorg, waarbij de beschouwer krachtig gewezen wordt op de gevolgen die zijn houding hier op aarde heeft voor de manier waarop hij de eeuwigheid zal doorbrengen. Het tekstbordje bij het schilderij vermeldt nog dat de armenzorg in deze tijd niet door de overheid, maar door partikuliere verenigingen werd bedreven, hoewel door de overheid wel was voorzien in belastingfaciliteiten voor hen die zich daarmee bezig hielden.

Het schilderij doet een mededeling die volkomen cliché is, maar die haar uitwerking toch niet gemist zal hebben. Wij zagen hierin een overeenkomst met de huidige reclame. Van deze parallel maken wij gebruik om de betekenis van het paneel voor de 16-eeuwse beschouwer duidelijk te maken.

3.2. Lesmateriaal

(gang van het onderwijsleergesprek)

Dit schilderij heeft volgens het tekstplankje gehangen in het koor van de Jacobikerk. Wat is het koor van een kerk?

(belangrijke plaats). Wat is een parochiekerk? Wie bezochten dus de Jacobikerk? Hoe hoog zou het hebben gehangen? Hing het tegen de muur? Was het nu voor een groot of een klein publiek? Dit schilderij trok dus sterk de aandacht. Welk medium gebruikt men tegenwoordig om de aandacht te trekken?

Aan de ene kant staat het Laatste Oordeel. Wat is dat? Welke betekenis zou het voor de mensen in die tijd hebben gehad? Beschrijf eens wat er allemaal op staat.

Wat gebeurt er in de scènes op de achterkant?

Wat kun je zeggen van de manier waarop de schilder het Laatste Oordeel heeft uitgebeeld? (kleurgebruik, emoties, accent op de dood). Welk gevoel moest de beschouwer erbij krijgen? (angst, bezorgdheid, "hoe kan ik . . ."). Geeft het schilderij ook een oplossing voor het geschapen probleem? (door liefdadigheid in het paradijs raken). Voor welke bevolkingsgroep gaf deze oplossing de minste problemen? Wie worden hier dus het meest aangesproken? (de rijken).

De armenzorg werd in deze tijd bedreven door partikuliere verenigingen, niet door de overheid. Wel had de overheid, net als tegenwoordig, aan het bedrijven van liefdadigheid belastingfaciliteiten verbonden. Welke organisaties zullen dus, gezien de oorspronkelijke plaats van dit schilderij, hierachter zitten? (parochie, armenzorgvereniging). Welk belang had de kerk bij de armenzorg? (theologisch: het heil van haar leden, als zij de deugd beoefenden; praktisch: het welvaren van de arme parochianen, die sociale voorzieningen misten).

Wat is het doel van dit schilderij? (werving voor de armenzorg). Hoe probeert de schilder dat doel te bereiken? (bespelen van de emoties, angst, gevoel van uitverkoren zijn).

Waar kom je diezelfde middelen tegenwoordig vaak tegen? (reclame: suggereert dat de koper zich een soort zekerheid kan kopen — verzekering —, of dat hij behoort tot een uitverkoren groep — the wonderful world of Martini).

4.2.3. Museumles: Een beeld van een god

*romeinse religie aan de rijksgrenzen, een les voor de Historische Afdeling
(Prov. Oudheidk. Mus.) van het C.M.*

1. Beschrijving volgens het model Didaktische Analyse

1.1. Doelstellingen.

1.1.1. Globaal:

een indruk geven van aard, verspreiding en betekenis van de romeinse religie in het keizerrijk, met name in onze streken;

1.1.2. Gespecificeerd:

Na deze les zijn de leerlingen in staat de in 1.1.1. genoemde elementen weer te geven in ongeveer de volgende termen:

0. archeologische vondstomstandigheden kunnen over voorwerpen mededelingen doen betreffende ouderdom en/of ontstaansmilieu;

1. de romeinse goden stamden uit alle delen van het rijk en werden vereerd ver van hun bakermat;
2. zij waren voor hun vereerders herkenbaar door de vaste schema's volgens welke ze werden afgebeeld;
3. zij waren voorwerp van persoonlijke religie;
4. het religieus amalgaam in het rijk is een blijk van de kulturele eenheid binnen het romeins imperium.

De leerlingen kunnen bovenstaande noties toelichten

ad 0. met gebruikmaking van het schetsje in 3.2.2.;

1. aan de hand van enige voorwerpen uit vitrine G van de zaal Archeologie, Hist. Afd. C.M.;
2. aan de hand van het bronzen Jupiter-beeldje, nr. 5 in deze vitrine;
3. met gebruikmaking van de gegevens uit materiaal en formaat van de voorwerpen sub 1.-2.;
4. met de konklusies uit 1.1.2.1. -3, vermeerderd met globale noties over de herkomst van de goden en de konkrete beeldjes.

1.2. Beginsituatie.

De leerlingen weten dat de romeinse religie polytheïstisch was;

dat Jupiter een romeinse god is;

dat het antieke naakt een positieve betekenis heeft.

1.3. onderwijsleersituatie.

1.3.1. Leerstof

keuze: provinciaal-romeinse cultuurgeschiedenis

ordening: thematisch

1.3.2. Werkvorm:

aanbiedend-mededelend/vragend (schriftelijke les)

1.3.3. Leeractiviteiten:

leraar: opdrachten geven ev. begeleiden

leerling: lezen, kijken, oplossing zoeken, noteren

1.3.4. Leer-/hulpmiddelen:

leesplankje, op zaal aanwezig;

Jupiter-beeldje, vitrine G, nr. 5;

andere beeldjes, in dezelfde vitrine;

een set kaarten met informatie, vragen en antwoorden.

1.4. Evaluatie.

continue toetsing door het invullen van de antwoorden en het controleren van de antwoorden op de volgende kaart.

2. Uitvoering

De leerlingen kunnen de les zelfstandig in groepjes uitvoeren. Elke groep krijgt een set kaarten (3.2.) mee. Om samenscholing rond vitrine G te vermijden kan men een aantal groepjes elders zinvol bezig houden, zoals bv. in "de keerzijde van de keizer".

De werkvorm is een variant op een onderwijsleergesprek voor de hele, of halve, klas (zie "the wonderful world"). Men kan dus desgewenst de les ook als onderwijsleergesprek houden, afhankelijk van de beschikbare tijd, het aantal begeleiders en het aantal leerlingen.

3. Uitwerking van de lesinhoud

3.1. Samenvatting van de leerstof.

Over de godsdienst in onze streken vóór de komst van de romeinen is haast niets bekend. Wel weten we dat de romeinen grote veranderingen hebben veroorzaakt. Dat kwam niet doordat zij, zoals latere ijverars, te vuur en te zwaard hun opvattingen probeerden te verspreiden. De godsdienst in de klassieke oudheid valt juist op door het ontbreken van een vaste leer. Daarover kon dus geen onenigheid ontstaan. De romeinse bestuurders waren dan ook meestal geneigd de nationale kulturen die zij aantroffen te respecteren. Zij namen er zelfs aan deel, vanuit het besef dat elke plaats bewoond werd door goddelijke machten, en dat degene die zich op zo'n plaats vestigde zich in hun invloedssfeer begaf. Daarnaast bleven zij vasthouden aan de officiële goden van Rome: Jupiter, Juno, Minerva, Mars, Hercules, Mercurius en anderen. Vaak werden ook inheemse goden aan romeinse gelijkgesteld, zoals bv. de hoofdgod van de Bataven, die in de romeinse tijd *Magusanus Hercules* genoemd werd. Daardoor is het ook van in de provincie gevonden afbeeldingen van romeinse goden niet altijd duidelijk of zij ook inderdaad dezelfde goden voorstellen die te Rome werden vereerd. Van grote betekenis was de rol van het leger in de verbreiding van oorspronkelijk nationale kulturen door het hele rijk. De bekendste van deze godsdiensten zijn de Mithrasdienst en het Christendom. Van geen van beide zijn echter in het Utrechtse getuigenissen gevonden, wél van andere oosterse religies, nl. van Sarapis en Harpokrates, en van de al eerder in Rome ingeburgerde Kybele.

Dat er in de romeinse tijd wel degelijk sprake was van een persoonlijke religie wordt aannemelijk gemaakt door de talloze, gezien hun formaat niet voor openbare verering bestemde, godenbeelden die in alle archeologische verzamelingen voorkomen. Vele daarvan moeten ooit een plaatsje bezet hebben in een *lararium*, een huiskapelletje. In grote huizen was dat een fraai uitgevoerde nis, afgedekt met een driehoekig tempeldakje, maar bij de burgerman zal het er wat eenvoudiger hebben uitgezien. De inhoud van deze *lararia* was een afspiegeling van de persoonlijke religieuze voorkeuren van de eigenaar. Vooral in de 2e en 3e eeuw liepen in de privé-sfeer allerlei godsdienstige zaken door elkaar: er vond een versmelting plaats van religies die oorspronkelijk, als regionale kulturen, geheel gescheiden waren geweest. Zo vernemen we over het *lararium* van keizer Alexander Severus (222–235) dat het beelden bevatte van de Klein-Aziatische wonderdoener Apollonius van Tyana, van Christus, van Abraham, Orpheus en andere "goden". Hij had die kennelijk voor zichzelf op bevredigende wijze met elkaar in overeenstemming gebracht, zonder zich iets gelegen te laten liggen aan de exclusivistische trekken van het Jodendom en het Christendom.

De beelden in het *lararium* van de keizer zullen wel van zilver of verguld brons zijn geweest, zoals ook de meer gegoeden in de provincie bronzen beeldjes bezaten, gegoten in de ateliers van de grote steden, of stammend uit de smeltkroes van rondtrekkende bronsgieters. Voor de gewone man was er een ruim assortiment aan gegoten aardewerken beeldjes op de markt. Deze werden vervaardigd door dezelfde firma's die ook de productie van aarden olielampjes en ander huisraad verzorgden. Een ander blijk van persoonlijke religie zijn de zogenaamde wijgeschenken, vaak in de vorm van een votiefaltaar. Men kon ook als wijgeschenk een afbeelding geven van datgene waarop de wens betrekking had: bv. een stiertje, na de genezing van de trouwe fokstier.

De mensen in de romeinse tijd waren, net als wij, vaak bijgelovig. Zij zochten graag de bescherming van krachtige amuletten om zich van een beetje geluk te verzekeren. Ook zulke amuletten zijn door het hele rijk gevonden.

lektuur voor geïnteresseerden:

W.A. van Es, *De Romeinen in Nederland*, Bussum 1973;

P. Stuart, *De godin Nehalennia en haar cultus*, in: *Deae Nehalenniae*, gids van de tentoonstelling Middelburg-Leiden '71;

J. Ferguson, *The Religions of the Roman Empire*, London 1974;

verschillende hoofdstukjes uit *Römer Illustrierte* 1 en 2, resp. *Römisch-Germanisches Museum der Stadt Köln* 1974 en *Historische Museen der Stadt Köln* 1975.

3.2. Lesmateriaal

3.2.1. Inleiding.

(Let goed op deze en de volgende informatie-teksten. Je hebt ze nodig om de vragen te beantwoorden.) Onder keizer Augustus zijn de Romeinen begonnen ons land te veroveren (12 voor Christus). Tot ongeveer 400 na Christus heeft ons land gedeeltelijk bij het Romeinse rijk gehoord. Overal in het rijk lagen kazernes met afdelingen van het Romeinse leger — vooral aan de grenzen.

De Romeinse soldaten waren voor het grootste deel geen mannen uit Rome zelf, of uit Italië. Ze kwamen uit allerlei landen, bijvoorbeeld Spanje, Frankrijk, Hongarije. Ze werden vaak van het ene land naar het andere verplaatst.

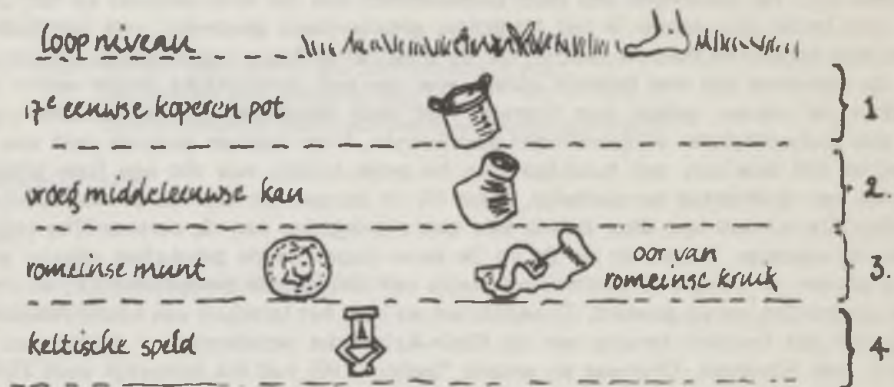
In de buurt van Utrecht lagen minstens drie Romeinse kazernes: in De Meern, Vechten en in de stad, op de plaats van het tegenwoordige Domplein. Van deze laatste kazerne hangt aan de wand van deze zaal een maquette — ga maar kijken.

De meeste Romeinse voorwerpen in deze zaal komen uit de buurt van deze Romeinse forten.

3.2.2.

Nr. 5 in vitrine G. is een bronzen beeldje van Iupiter, gevonden in De Meern. Het is gemaakt tegen het eind van de 2e eeuw na Christus.

Op het schetsje kun je zien hoe archeologen proberen in de grond verschillende lagen te onderscheiden. Laag 4 is de oudste laag, laag 1 de jongste. Voorwerpen die in één laag zijn gevonden, zijn meestal uit dezelfde tijd.



Ook het Iupiterbeeldje is in de grond gevonden. Hoe kunnen we nu weten dat dit beeldje Romeins is? En hoe weten we dat het eind tweede eeuw na Christus gemaakt is?

3.2.3.

Antwoord: we weten dit door de laag waarin het beeldje gevonden is. (nog een goed antwoord: door het te vergelijken met andere beelden waarvan we weten waar en wanneer ze gemaakt zijn)

Informatie: Iupiter was de oppergod van de Romeinen. Hij heerste over de andere goden en godinnen. Vaak werd hij vergezeld door een adelaar.

Iupiter was ook de god van het onweer. Hij kon mensen straffen door ze met zijn bliksem te treffen. Het voorwerp in zijn rechterhand is de bliksem zoals de Romeinen die uitbeelden.

Vraag: Wat weten we door de vondst van het Iupiterbeeldje in De Meern nu over het geloof dat de mensen daar toen hadden?

3.2.4.

Antwoord: de mensen daar geloofden toen ook in Iupiter.

Vraag: Er staat helemaal niets op het beeldje en ook niet op het voetstuk. Hoe wisten die mensen vroeger dan dat dit een beeldje van Iupiter was?

3.2.5.

Antwoord: zij wisten dat omdat Iupiter bijna altijd op dezelfde manier werd afgebeeld: met dit soort haar (heb je de krans al opgemerkt?) en baard, naakt, met bliksen en staf, waardig.

Informatie: In elk Romeins huis was een soort kapelletje waarin de huisgoden vereerd werden, het lararium.

Op kaart 3 las je dat Iupiter de Romeinse oppergod is. In de vitrine zie je beeldjes van goden die onder hem stonden, bv.

nr. 6 is een Lar, een huisgod
nr. 7 is Mercurius, de god van de handel
nr. 9 is Minerva, de godin van de wijsheid
nr. 20 is Venus, de godin van de liefde
nr. 23 is Matrona, een inheemse moedergodin
nr. 30 is Harpokrates, een Egyptische god
Vraag: aan welke kenmerken konden de mensen deze goden herkennen?

3.2.6.

Antwoord:

nr. 6: kort kleed, laarzen, schaal, danshouding
nr. 7: reishoed en beurs
nr. 9: helm, lang kleed
nr. 20: (half) naakt
nr. 23: bijzondere haardracht
nr. 30: kindje met duim in mond, korenschoof in de arm

Informatie: Dat Jupiterbeeldje is maar klein, maar het is toch wel groter dan de meeste andere beeldjes (de twee grote marmeren beelden doen niet mee: ze zijn niet in Nederland gevonden, maar in veel later tijd door een verzamelaar in Italië gekocht en na verloop van tijd aan het museum geschonken). Het Jupiterbeeldje is ook wel iets mooier dan de andere, en het is van brons, terwijl veel andere van aardewerk zijn.

Vragen: Voor wat voor ruimte was dit beeldje bestemd?

Wat voor iemand zal het gekocht hebben?

Voor wie zullen de andere beeldjes bedoeld zijn?

3.2.7.

Antwoorden: Het Jupiterbeeldje was waarschijnlijk bedoeld voor een huis, misschien voor een lararium. Het zal gekocht zijn door een wat rijker iemand. De andere beeldjes waren meer voor de gewone man. Informatie: Harpokrates (nr. 30) is eigenlijk een Egyptische god. Je vraagt je natuurlijk af wat die in Nederland moet. Maar hij is hier niet de enige "niet-Romein": Kybele (nr. 18) komt eigenlijk uit Turkije, Sarapis (nr. 3) komt oorspronkelijk ook uit Egypte (zowel Egypte als Turkije hoorden, net als een stuk van Nederland, bij het Romeinse rijk).

De witte beeldjes zijn van zgn. pijpenklei, een fijn soort klei. Ze werden hol gegoten in een "negatieve" vorm, een soort massaproductie dus. De fabriek kan in Keulen gestaan hebben.

De bronzen beeldjes werden misschien gegoten door rondtrekkende bronsgieters.

Vragen: Waarom maakte men in deze streken beeldjes van "buitenlandse" goden?

Waarom werden veel van deze beeldjes van goedkoop materiaal en in massaproductie gemaakt?

3.2.8.

Antwoorden: Omdat ze ook in deze streken vereerd werden, en omdat ze niet alleen door de rijken werden vereerd, maar ook door de gewone mensen.

Informatie: Lees nog eens door wat op kaart 1 wordt gezegd over het Romeinse leger.

Vragen: Hoe kwam het dat overal in het Romeinse rijk goden vereerd werden, die uit heel andere gebieden stamden?

Was het gevolg nu dat er overal in het rijk verschillende godsdiensten waren, of dat er in het hele rijk dezelfde goden vereerd werden?

3.2.9.

Antwoord: Door het heen en weer trekken van Romeinse soldaten die uit allerlei gebieden kwamen, waren die goden overal bekend geraakt en was ook de plaatselijke bevolking ze gaan vereren. Het gevolg was dat er overal in het Romeinse rijk zo ongeveer dezelfde godsdienst bestond.

4.2.4. Museumles: Tekens van leven in het Westen

dood en begrafenis bij de Egyptenaren, een les voor de afdeling Egyptologie (bovenzaal) van het Rijksmuseum van Oudheden te Leiden.

1. Beschrijving volgens het model Didaktische Analyse

1.1. Doelstellingen

1.1.1. Globaal:

enige aspecten van de Egyptische dodencultus.

1.1.2. Specifiek:

Na deze les zijn de leerlingen bekend met:

1. de mythologische achtergrond van de dodencultus, zoals meegedeeld in het verhaal over Osiris (3.2.1.)
2. de betekenis die afbeeldingen hadden voor de Egyptenaren, zoals meegedeeld in de inleiding op het Dodenboek (3.2.2.1.)
3. de inhoud van de voorstellingen in het Dodenboek, konform 3.2.2.2.
4. de achtergronden van de mummifikatie, zoals meegedeeld in het verhaal over Osiris (3.2.1.) en toegepast op de mummies in de vitrines (3.2.3.) en op de sarkofaag van Pinehas (3.2.4.)
5. de functie van shabti's, zoals meegedeeld in de betreffende spreuk uit het Dodenboek, toegepast op de shabti-vitrine en de shabti-kist van Moet-em-Meretes (3.2.5.)

1.2. Beginsituatie.

De leerlingen voelen zich aangetrokken door het geheimzinnige van de Egyptische voorwerpen. Hun belangstelling voor mummies is vooral gericht op het sensationele.

1.3. Onderwijsleersituatie.

1.3.1. Leerstof

keuze: cultuurgeschiedenis van het oude Egypte
ordening: thematisch

1.3.2. Werkvormen

aanbiedend-mededelend/vragend
groepswork met parallelle taken

1.3.3. Leeractiviteiten

leraar: bewaken van de organisatie
hulp bieden bij de opdrachten
leerling: lezen, kijken, oplossingen zoeken,
antwoorden invullen

1.3.4. Leer-/hulpmiddelen

de informatie en opdrachten onder 3.2.
de onder 3.2. aangegeven voorwerpen uit de bovenzaal van de afdeling Egyptologie

1.4. Evaluatie

Kontinue toetsing door de vragen in 3.2. Toetsing van 3.2.1. en 3.2.2.1. eventueel door specifieke vragen.

2. Uitvoering

De les is bestemd voor een brugklas die met twee docenten/begeleiders het museum bezoekt.

De helft van de klas doet in groepjes van vier de opdrachten onder 3.2.2.2. en verder. Door verschil in werktempo zullen zij zich in de ruimte verspreiden. De andere helft wordt, vóódat hij met hetzelfde groepswork begint, door één van de docenten gedurende 25 à 30 minuten rondgeleid in de benedenzaal met Egyptische skulptuur. Zo wordt een te grote samenscholing rond de objekten in de bovenzaal vermeden door een zinvolle bezigheid. De eerste helft van de klas krijgt de rondleiding na afloop van het groepswork.

De andere docent bewaakt de organisatie in de bovenzaal. De teksten onder 3.2. bevatten afwisselend instructie, verwerking en evaluatie; eventueel kan men 3.2.1. en 3.2.2.1. vooraf in de klas behandelen. Laat de groepjes niet schrijven op het glas van de vitrines: bij de portier zijn schrijflankjes te leen. De totale duur van het groepswork, zonder 3.2.1. en 3.2.2.1. schatten wij op ca. 45 minuten.

3. Uitwerking van de lesinhoud

3.1. Samenvatting leerstof

Te vinden in "Inleiding tot de oud-Egyptische beschaving", door Dr. B.H. Stricker, Rijksmuseum van Oudheden te Leiden, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage 1974, vooral "Godsdienst", pp. 72-92. Let echter op afwijkende elementen in onze instructie. Men kan zich ook beperken tot het bestuderen van 3.2.

3.2. Lesmateriaal

3.2.1. Verhaal:

Heel lang geleden heerste er in het oude Egypte een heel aardige koning. Iedereen was ingenomen met zijn bewind. Hij heette Osiris. Hij had twee zussen, Nephthys en Isis. Hij was met Isis getrouwd. (In het oude Egypte trouwden koningen wel vaker met hun zus.)

Osiris had ook nog een broer, Seth, die erg jaloers was omdat iedereen Osiris zo sympathiek vond. Seth wilde zijn broer uit de weg ruimen. Hij liet een doorkist (sakrophaag) maken in de vorm van een mens, precies volgens de maat van Osiris. Op een groot feest liet hij iedereen proberen in de doorkist te gaan liggen, maar natuurlijk was de een te lang, de ander te kort, te dik of te dun.

Toen Osiris in de kist lag deed Seth snel de deksel erop en gooide de kist in de Nijl. De dode Osiris werd door Seth in stukken gesneden en verspreid over heel Egypte.

Isis was natuurlijk geweldig bedroefd. Zij ging alle stukken van haar man bij elkaar zoeken. Toen maakte zij een mummie van Osiris. Haar zuster Nephthys en de goden Anoebis en Thot hielpen haar: zij balsemden het lijk en wikkelden het daarna in linnen stroken, om het voor altijd te bewaren. Omdat zo het lichaam van Osiris behouden bleef, kon zijn ziel ook blijven leven.

(Thot heeft de kop van een ibis, een vogel die een beetje op een reiger lijkt. Anoebis zie je altijd afgebeeld als een jakhals of met de zwarte kop van een jakhals. De Egyptenaren vereerden namelijk ook dieren als goden.)

Toen Osiris weer leefde is hij de heerser geworden van het land van het Westen waar de zielen van de doden waren. Daar moesten de doden voor zijn rechterstoel verschijnen.

De Egyptenaren hoopten dat zij na hun dood, net als Osiris, weer opnieuw levend zouden worden. Daarom maakten zij mummies van hun doden; de ziel van de dode kon dan weer terugkeren op aarde. Horus was de zoon van Osiris en Isis. Hij wordt vaak als valk afgebeeld. Hij heeft een verschrikkelijk gevecht geleverd met zijn oom Seth. Horus heeft bij dit gevecht een oog verloren. Zijn moeder Isis heeft gezorgd dat hij het oog weer terug kreeg en er weer mee kon zien. Dit oog heet "het gezonde oog van Horus". De Egyptenaren dachten dat je door het dragen van een afbeelding van dit oog er voor kon zorgen dat je een nieuw leven kreeg na je dood. Dit oog ziet er zó uit:



Horus had vier zonen die hem hebben geholpen de plechtigheden te bedenken voor de begrafenis van Osiris.

3.2.2. Dodenboek van *Pai-ser* (plattegrond no. 1)

3.2.2.1. Inleiding

Een dodenboek is een reisgids voor de dode door de onderwereld. Alle enge dingen waar hij langs moet, staan erop. Dikwijls met een tekeningetje erbij. Deze reisgids had ook nog een ingebouwde verzekering: je kwam altijd op de plaats van bestemming zonder kleerscheuren. Om dit te begrijpen moet je een paar dingen weten:

De Egyptenaren geloofden dat een *plaatje* van iets of van iemand even echt was als dat ding of als die persoon. Een tekening van een vijver met rode golfjes is even echt als een échte vijver met vuur erin i.p.v. water.

De Egyptenaren geloofden ook in de bijna toverachtige kracht van het schrift (er waren toen nog maar erg weinig mensen die konden lezen en schrijven. Schrift was dus heel bijzonder!). Als je bij dat tekeningetje van de vurige vijver ook nog met hieroglyfen schrijft dat het een brandende vijver is, dan kun je je er ook echt aan branden.

Als je dus de gevaarlijke dingen op de reis door de onderwereld afbeeldt, kun je erbij schrijven wat de dode moet zeggen en doen om er veilig langs te komen, en de kracht van plaatje en schrift zorgen dat de dode inderdaad behouden blijft.

3.2.2.2. Het dodenboek van Pai-ser.

Dit stuk dodenboek bestaat uit drie gedeelten. We zullen dit letterlijk stuk voor stuk bekijken. We beginnen rechts op het rechterstuk.

Rechterstuk, rechts.

In een kapel-vormige ruimte zit een mannenfiguur op een troon. Hij is als een mummie afgebeeld. Wat heeft hij op zijn hoofd? In zijn handen heeft hij  heerserstaf en  zweep. Zijn gezicht heeft een donkere, vaak groene, kleur, omdat hij met de plantenwereld verbonden is. Deze man is *Osiris*. Achter zijn rug kun je nog vaag een vrouw onderscheiden. Zij heeft deze tekens boven op haar hoofd . Dit is *Nephthys*. Vóór Osiris staat een vrouw met een stoel  op haar hoofd. Dit is *Isis*. Achter Isis staat een vreemd voorwerp, een soort bloempot met een stok erin, aan de stok hangt een dierenvel. Dit is het teken van de god *Anoebis*. Zo'n teken is hetzelfde als de god zelf.

Achter dit Anoebis-teken staat een lotusbloem met vier figuurtjes erop. Dit zijn de *vier zonen van Horus*. Als je goed oplet kun je zien dat ze verschillende hoofden hebben, van links naar rechts: mens, baviaan, jakhals, valk.

Links van deze vier zonen van Horus staat een heilig dier op een standaard. Wat voor dier is dit? Welke God stelt dit voor? (verhaal)

Links staat de dode en zijn vrouw in biddende houding. Vóór hen staat een offertafel vol met eten, drinken en bloemen. Welke dingen kun je onderscheiden? Hier kunnen Pai-ser en zijn vrouw dus steeds van eten !!!!

Leg uit waarom ze dat echt kunnen

Middenstuk

In een kapel met open deuren zie je rechts de vier stuurriemen van de hemel. Dan zeven koeien en een stier: de kudde van de hemel.

Dan staat er een god met een valkenkop. Wie is dat dus?

In zijn handen heeft hij een ingewikkelde staf. Wat zijn de twee onderste voorwerpen?

Het bovenstuk bestaat uit drie tekens:

- 1  heerschapstaf
- 2  leven
- 3  duurzaamheid

Vóór deze god staat weer een (kleine) offertafel. En links in de kapel staat Pai-ser in bidhouding. Hij heeft een "zalfkegel" op zijn hoofd. Een voorwerp van stof met parfum erin.

Links van Pai-ser staat op de onderste helft een vurige vijver. Hierbij vinden reinigingsplechtigheden plaats. Hierboven zie je de vier zonen van Horus, nu alle vier met mensengezicht. Daarnaast een ziel (vogel met mensenhoofd op een hiëroglief die betekent: het Westen). Waarom staat die vogel daarop?

Linkerstuk

Rechts staan er vier plaatjes boven elkaar.

- bovenste : zwaluw op heuvel
2e : Welk oog?
3e : Wat zit er op de heuvel?
4e : dode voor kapel.

Links bovenaan.

Het land van laroe. Hier hoopte je terecht te komen. Het is erg vruchtbaar en er is veel water. Welke dingen zie je er gedaan worden?

Links onderaan:

Hier kun je zien hoe de Egyptenaren dachten dat de wereld in elkaar zat.

De vrouw die op handen en voeten staat is de godin van de hemel. Zij baart 's ochtends de zon en slikt hem 's avonds weer in. Waar zie je de zon?

Zij wordt ondersteund door de god van de lucht. Wie zou de god zijn die onderaan ligt?

3.2.3. De mummies (plattegrond no. 2)

1. Bekijk de mummies in de vitrines links en rechts. Wat is een mummie ook weer?
2. Waarom behandelen de Egyptenaren hun doden zo? (Denk aan het Osiris-verhaal!).
3. Welke manieren hadden ze om de doden een "portretkop" te geven? Waarom deden ze dat?
4. Waarom maakten ze ook mummies van dieren? Welke dieren kun je onderscheiden?
5. In de kleine vitrine in het midden zie je de hart-scarabee van Djehoeti. Een scarabee is een heilige kever die de zon 's ochtends vroeg de hemel oprolt en zo nieuw levenslicht doet ontstaan. Vaak legde men een scarabee op de plaats van het hart van de mummie. Waarom?
6. Op sommige mensenmummies liggen afbeeldingen van de zonen van Horus. Kun je onderscheiden van welke materialen ze zijn gemaakt?

3.2.4. Sarkophaag van Pinehas (plattegrond no. 3)

De mummie ligt op de bodem. Oorspronkelijk zat hij in de gekleurde binnenste kist.

1. Waarom zat Pinehas verpakt in zoveel kisten en waarom was er van zijn lichaam een mummie gemaakt?
2. Op de "kruin" van alle kisten zit een heilige kever, een scarabee. Waarom?
3. Op de gekleurde kist zie je afbeeldingen van goden en godinnen die we op het dodenboek van Pai-ser al ontmoetten (Isis, Nephthys, Horus, Anoebis, de vier zonen van Horus) Wat doen ze op deze sarkophaag van Pinehas? (Denk aan wat ze voor Osiris deden).
4. Aan de zijkant van de voeten zie je twee bekende hiëroglfen   Onder deze staat het teken  Dit betekent "alle".
Wat betekent de combinatie van deze hiëroglfen?
5. Aan het voeteneind staan vier vazen waarin de ingewanden werden bewaard (deze werden uit het lichaam verwijderd, behalve het hart). Welke figuren herken je in de deksels? Wat doen ze hier?

3.2.5. Shabti's (plattegrond no. 4)

In de laatste scènes van het Dodenboek, bovenaan, heb je gezien dat de dode in het dodenrijk werk verricht. Niet al dat werk was even aangenaam: varen was b.v. leuker dan oogsten.

Weet je nog dat voor de Egyptenaren de afbeelding hetzelfde was als het afgebeelde?

Als je de beeldjes nauwkeurig bekijkt zie je dat veel ervan deze voorwerpen in hun handen dragen.  Dit is een hak, een landbouwwerktuig om de grond los te maken (er ligt een miniatuur in brons!).

Op de shabti's staat vaak:

"O deze shabti van N.N., als ik geroepen word, als ik aangewezen word om alle werkzaamheden te verrichten die gewoonlijk in het dodenrijk worden gedaan vooruit! de taak zal jôu daar worden opgedragen als de aangewezen persoon! Stel je in mijn plaats op elk ogenblik om de velden te beplanten, de oevers te bevoelen en zand te transporteren van het Oosten naar het Westen. "Hier ben ik" zul je zeggen."

Heeft een Egyptische dode die shabti's meekreeg in zijn graf zich in het land van Iaroe vaak in het zweet gewerkt? Verklaar je antwoord.

Zoek de shabti-kist van de tempelzangeres Moet-em-Meretes (plattegrond no. 5). Rechts zie je er de dode op afgebeeld, links de shabti. Lees het bijschrift. Welk werk hoefde de dode in het land van het Westen dus niet te doen?

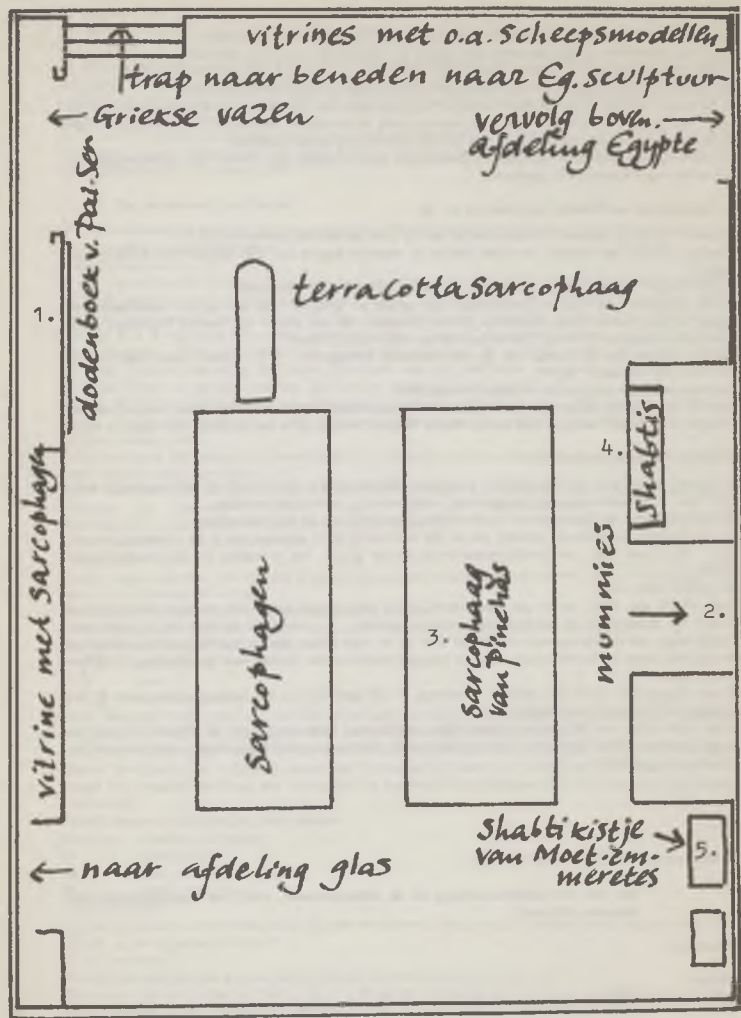
4.2.5. Museumles: Dwazen om Christus' wil

een les over heiligenverering in de Middeleeuwen, voor het Aartsbischoffelijk Museum, Utrecht.

De procedure

1 Oriëntatie:

Wij bezochten het Aartsbischoffelijk Museum, om een onderwerp te zoeken. Voor de hand lag:



Schematisch plattegrondje van bovenafdeling Egyptologie R.M.O.

Geloofszaken in de Middeleeuwen. De vele voorstellingen van heiligen brachten ons tenslotte op de heiligenverering. We voelden ons bepaald niet deskundig op dat terrein.

II Reflektie:

Thuis overdachten wij wat we de leerlingen zouden willen laten leren. We stelden drie aspecten vast:

1. het begrip "heilig". Wat is het, hoe word je het. De eerste vraag leek ons te abstrakt voor de leerlingen. Hierover zou dus informatie moeten worden aangeboden. Voor het antwoord op de tweede vraag zouden de leerlingen heiligenlevens (teksten) kunnen raadplegen.
2. het uiterlijk van een heilige in de kunst. We dachten vnl. aan attributen die herkend zouden kunnen worden, na lezing van de teksten. Hier kon, op grond van kennis, een vaardigheid worden aangebracht.
3. de functie van de heilige voor het gelovige individu of de dito gemeenschap. Begrip daarvan kon iets aan de houding van de leerlingen veranderen. We verwachtten dat de meeste kinderen tussen 12-16 jaar een nogal negatief beeld van heiligen(-verering) zouden hebben.

Naar aanleiding van deze aspecten bepaalden we onze

III Doelen:

eerst globaal, daarna specifiek (zie 1.1.1. en 1.1.2.). Nu terug naar het museum voor een

IV Controle:

Zijn de doelen realiseerbaar? In dit geval leverde controle op dat een van de kenmerken van het uiterlijk, het aureool, aan de afbeeldingen in het museum bijzonder weinig voorkwam. We besloten dat te laten vallen.

Voorbeelden van goed leven: Rochus, Franciscus, Magdalena (met behulp van teksten)

Voorbeelden van goed sterven: Barbara, Ursula

Voorbeelden van wonderen: Franciscus (stigmata). Afbeeldingen van visioenen (Gregorius etc.) vonden we te abstrakt (aanvullen met teksten)

Voorbeelden van pose: Alle heiligen kijken naar beneden, waar ze kennelijk de bezoeker verwachten. Tronende heiligen (Maria en onbekende kerkstichter) wezen we af, omdat ze teveel extra informatie zouden kosten.

Het attribuut van heiligen funktioneert niet echt. Ze "doen er niets mee". Dit element vonden we te moeilijk voor de leerlingen.

Voorbeelden van attributen: Rochus: zweer, hondje, engel (pelgrimshoed); Barbara: toren; Ursula: gezellinnen, paus, kardinaal; Magdalena: zalfbus; Franciscus: pij, stigmata.

Voorbeelden van het exempel: "De H. Maagd verschijnt aan Dominicus", waarop de Heilige wordt afgebeeld met zijn volgelingen. Aanvullen met teksten.

Voorbeelden van bescherming: Christoffel, reliekhouder.

V Uitvoering:

Specifieke doelen zijn een soort antwoorden die je van je leerlingen verwacht. De taak van de leraar is: die vragen (opdrachten etc.) te bedenken die haast onafwendbaar het goede antwoord opleveren.

We wezen elk van de drie aspecten toe aan een groep ("functie", het derde aspect, zou verder uit te breiden zijn, zodat je tot vier groepen komt, maar omdat ondertussen de zalen die we nodig hadden, ontruimd waren, konden we niet verder).

De werkvorm zou zijn: arbeidsverdelend groepswork.

Tenslotte zochten we opdrachten en vragen bij elk van de specifieke doelen.

1. Beschrijving volgens het model Didaktische Analyse

1.1. Doelstellingen

1.1.1. Globaal:

kennis: de leerlingen weten wat het begrip "heilig" ongeveer inhoudt, en hoe je heilig kon worden. Ze weten hoe een heilige werd afgebeeld en welke betekenis een heilige in de Middeleeuwen had.

vaardigheid: de leerlingen kunnen een heiligenbeeld herkennen aan de pose. Zij kunnen eventuele attributen onderscheiden.

houding: de leerlingen krijgen een minder negatieve houding tegenover het verschijnsel "heiligen".

1.1.2. Specifiek:

1. Een heilige is iemand die bijzonder verdienstelijk heeft geleefd, en die dus zeker in de hemel is.
2. Heilig kun je worden door goed te leven of door te sterven voor het geloof.
3. Een heiligenbeeld/afbeelding poseert ter verering.
4. Heiligen zijn herkenbaar aan hun attribuut/attributen.
5. Een heilige kan je beschermen.
6. Een heilige geeft je een voorbeeld van hoe je moet leven.

1.2. Beginsituatie

De leerlingen zijn oppervlakkig bekend met het Christelijk geloof. Heiligen vereenzelvigen zij met "heilige boontjes", heiligheid met saaiheid.

1.3. Onderwijsleersituatie

1.3.1. Leerstof:

keuze: kultuurgeschiedenis van het Christendom

ordening: thematisch

1.3.2. Werkvormen

aanbiedend-mededelend/vragend

arbeidsverdelend groepswerk

1.3.3. Leeractiviteiten

leraar: uitleggen, organisatie bewaken, helpen

leerling: luisteren, kijken, lezen, oplossingen zoeken, noteren.

1.3.4. Leer-/hulpmiddelen

leraar: tekst over "heilig"

leerling: heiligenlevens

opdrachten op schrift

de aangegeven objecten in het Aartsbisschoppelijk Museum.

1.4. Evaluatie

Aan het eind van de les, of in een volgende les, delen de groepen de resultaten van hun arbeid mee. De leraar verbindt de konklusies met elkaar en controleert mondeling of de doelen gehaald zijn.

2. Uitvoering

Terwijl wij deze les aan het maken waren, werden de belangrijkste zalen afgesloten en ontruimd. De voorwerpen worden mettertijd opnieuw opgesteld in het Rijksmuseum Het Catharijneconvent. Tot zo lang kan deze les dus zeker niet uitgevoerd worden.

De les is bestemd voor 3 (eigenlijk 4) groepen leerlingen, die ieder een andere taak hebben. Aan het groepswerk gaat een korte inleiding vooraf, voor allen gezamenlijk. Zie voor de afwerking 1.4.

3. Uitwerking van de lesinhoud

3.1. Samenvatting leerstof

Volgens Middeleeuwse Christelijke opvatting kon de mens door zijn manier van leven bepalen hoe hij na zijn dood zou voortleven. Gedroeg hij zich goed, dan mocht hij verwachten in de hemel te komen,

waar een eeuwig geluk zijn deel zou zijn, leefde hij slecht, dan liep hij gevaar naar de hel te worden verwezen, om eeuwig te branden in het vuur. Sommige Christenen hadden zich tijdens hun leven zo voorbeeldig gedragen dat men zeker was dat zij in de hemel waren. Daar konden zij door hun bijzondere verdiensten van God gunsten verkrijgen t.b.v. hun geloofsgenoten op aarde. Zij werden "heiligen" genoemd, en als krachtige helpers en beschermers gezien. Ook waren zij een bemoedigend voorbeeld dat het een mens kon gelukken zalig te worden, als hij zich daarvoor inspande. Hoewel de officiële theologie stelde dat heiligen uit zichzelf niets konden, maar dat God ingreep op voorspraak van hen, leefde in de geest van de Middeleeuwen de heilige als een bovennatuurlijke macht, met een zeer directe invloed.

In de beeldende kunst zijn heiligen te onderscheiden door algemene (aureool, boek, palm) of individuele attributen. Veel afbeeldingen hebben het karakter van kultusbeelden: de heilige is niet bezig met een of andere handeling, maar staat of zit werkeloos, hoog verheven boven de toeschouwer, in afwachting van de verering waarop hij recht heeft.

(Zie verder bv. verschillende artikelen in: *Lexikon für Theologie und Kirche*, red. J. Höfer, K. Rahner, 10 Dln., 1957²).

3.2. Lesmateriaal

3.2.1. Inleiding door de leraar: zie het begin van 3.1.

3.2.2. Heiligenlevens

3.2.2.1. Barbara

Barbara werd door haar vader, die heiden was, in een toren opgesloten, om te voorkomen dat zij Christen werd. Toen zij er toch in slaagde zich te laten dopen, leverde hij haar uit aan de Romeinse keizer. Die liet haar na martelingen doden. Haar vader werd ter plekke door de bliksem getroffen.

3.2.2.2. Ursula

Ursula was de dochter van een koning in Engeland. Een prins wilde met haar trouwen, maar zij wilde maagd blijven. Om oorlog te voorkomen ging zij op bedevaart naar Rome, met 11.000 maagden. Op de terugkeer kwamen zij, vergezeld van de paus en andere hoge geestelijken, voor Keulen aan, dat door de Hunnen werd belegerd. Zij werden allen door de Hunnen omgebracht, maar na de moordpartij zagen de Hunnen plotseling een leger van 11.000 engelen dat hen aanviel. Zij vluchtten in grote verwarring en Keulen was bevrijd.

3.2.2.3. Maria Magdalena

Maria Magdalena, een tijdgenote van Christus, leidde eerst een luxe en zondig leven, maar toen ze Christus ontmoette kwam ze tot inkeer. Zij kocht een pot dure zalf en wierp zich voor Jezus neer en zalfde zijn voeten. Zo gaf ze uiting aan haar verering voor hem. Sindsdien volgde ze hem in alles. Na zijn dood verscheen Christus het eerst aan haar om te zeggen dat hij verzezen was. Ze trok naar Zuid-Frankrijk en verbreidde daar het Christendom.

3.2.2.4. Franciscus

Franciscus werd geboren als zoon van een rijke koopman. In zijn jeugd nam hij het er goed van. Hij wilde ridder worden, maar hij kreeg een visioen waardoor hij helemaal veranderde. Hij deed afstand van al zijn bezit. Hij wilde alleen nog bidden en boete doen. Er sloten zich mensen bij hem aan, en hij stichtte een kloosterorde (de franciscanen). Hij bracht door zijn preken veel mensen er toe hun leven te beteren. Zelf probeerde hij in zijn manier van leven steeds meer op Christus te gaan lijken. Kort voor zijn dood kreeg hij op onverklaarbare wijze de kruiswonden van Christus in handen, voeten en zijde.

3.2.2.5. Rochus

Rochus was een rijk man, maar hij gaf zijn vermogen aan de armen en ging op bedevaart naar Rome. Onderweg verzorgde hij mensen die aan de pest leden, en genas velen. Op de terugweg kreeg hij zelf de ziekte, maar hij werd in een hutje in het bos verzorgd door een engel en een hondje dat brood voor hem haalde. Toen hij weer thuiskwam herkende men hem niet. Hij werd in de gevangenis gegooid omdat hij voor een spion werd aangezien. Uit bescheidenheid verzweeg hij zijn afkomst. Hij stierf na vijf jaar gevangenschap.

3.2.2.6. *Dominicus*

Toen Dominicus' moeder zwanger was, droomde zij dat zij een hond baarde met een fakkel in de bek. Dit visioen sloeg op de vurige geest van haar kind. Dominicus werd namelijk een beroemd prediker die door zijn woorden de mensen tot God wilde brengen. Hij stichtte de kloosterorde van de Dominikanen. In heel Europa sloten zich mensen bij hem aan. Deze kloosterlingen leefden van wat zij van de mensen kregen. Zij hielden zich voornamelijk bezig met preken. Zo probeerden zij te bereiken dat alle mensen goed gingen leven.

3.2.2.7. *Christoffel*

Christoffel was een reusachtig grote man. Hij woonde bij een rivier, op een plaats waar geen brug was. Dank zij zijn lengte kon hij gemakkelijk door de rivier waden. Hij maakte zich verdienstelijk door reizigers en pelgrims op zijn rug te nemen en naar de overkant te brengen. Op een keer zag hij een klein kind dat hem vroeg of hij hem wilde overzetten. "Dat is een licht werkje", dacht hij, en met het kind op zijn rug begon hij zijn tocht. Maar hoe dieper hij de rivier instapte, hoe zwaarder het kind werd, en op het laatst werd hij bang dat ze samen zouden verdrinken. Toen bad hij tot God om hulp. Nadat hij bij de andere oever was aangekomen, en zijn last had neergezet, zag hij wie hij had overgedragen. Het was Christus, die hem verschenen was om hem te belonen voor zijn goede werk.

3.2.3. *Opdrachten*

3.2.3.1.

Lees de verhalen 3.2.2.1. t/m 3.2.2.5. Bekijk de beelden van deze heiligen. Zoek bij elk beeld het goede verhaal.

Waarom werden deze figuren als heilige beschouwd?

Noteer dat, van deze vijf heiligen.

Noem eens wat kenmerken van het leven van deze heiligen.

Kun je ook iets zeggen, over hun sterven?

Hoe kon je nu eigenlijk zorgen dat je heilig werd?

Zie je iets bijzonders aan de handen, voeten en zijde van Franciscus? Vergelijk ze eens met "De man van smarten", inv. nr. 63, van Geertgen tot St. Jans. Hoe kwam Franciscus aan deze kenmerken?

Hoe noem je zo'n gebeurtenis, die niet langs natuurlijke weg is te verklaren? Kun je ook in de andere heiligenlevens, en in de beelden, zulke gebeurtenissen aanwijzen? Wat is dus een kenmerk van veel heiligenlevens?

3.2.3.2.

Lees de verhalen 3.2.2.1. t/m 3.2.2.5. Bekijk ook de beelden. Zijn de afgebeelde heiligen ergens mee bezig? Naar welke kant kijken ze? Wie verwachten ze daar te zien, en wat verwachten ze van die persoon?

Als je die beelden bekijkt, wat vond de beeldhouwer dan van deze heiligen?

Kun je aan de beelden iets uit de verhalen zien? Noteer. Hoe wisten de mensen dus welke heilige zo'n beeld voorstelde?

Zoek bij nog 3 andere afbeeldingen van heiligen hoe je te weten zou kunnen komen wie het zijn.

1.

2.

3.

3.2.3.3.

Lees de heiligenlevens 3.2.2.4. en 3.2.2.6. Bekijk het beeld van Franciscus en het schilderij over Dominicus (inv. nr. 71). Kun je er iets uit hun leven aan terugzien? Op wie richtten Franciscus en Dominicus heel hun leven? Hoe reageerden de mensen uit hun omgeving op hun manier van leven?

Wat zijn kloosterlingen? Probeer er iets over te weten te komen door te kijken naar het schilderij over Dominicus (inv. nr. 71). Kloosterlingen zijn mensen die

Natuurlijk waren er ook mensen die geen kloosterlingen wilden worden. Wat konden zij doen, als ze hoorden hoe Franciscus en Dominicus geleefd hadden?

Lees het leven van Christoffel (3.2.2.7.) Bekijk het beeld. Van Christoffel zie je tegenwoordig nog vaak afbeeldingen op sleutelhangers, op het dash-board van auto's. Waarom hebben veel mensen zo'n afbeelding bij zich?

In de kapelzaal zie je een paar reliekhouders. Relieken zijn overblijfsels van heiligen, stukjes van hun gebeente of van hun kleren.

Je ziet ook een reliekhouders met een stukje rib. Waaraan kun je zien dat de mensen veel waarde hechtten aan deze relik? Wat zochten de mensen bij deze relieken? (Denk aan Christoffel).

Noten

1. In de laatste categorie willen wij met name dank zeggen aan onze kollega's Dr. N.J. Maarssen en Drs. H.M.G. Schrijnemakers en aan onze oud-kollega Mevr. Drs. M. Hegyi-Langenbach.
2. Zie voor dit soort voorbeelden ook Hale, John, *Museums and the Teaching of History*, in: *Museum*, Vol. XXI, no. 1 (1968), 67-78.
3. Rohmeder, Jürgen, *Methoden und Medien der Museumarbeit*, Köln 1977, p. 65.
4. Mainstone, Madelaine, *The Use of Museums and Historical Sites*, in: Burston, W.H./Green, C.W., *Handbook for History Teachers*, London 1972².
5. Rohmeder, Jürgen, o.c., pp. 61, 84
Hale, John, o.c., p. 68.
6. Herbst, Wolfgang, *New developments in the science of history and their impact on history museums*, in: *Museum*, Vol. XXIX, no. 2/3 (1977), p. 66.
7. Een aardig overzicht van de voorgeschiedenis van het museum in: Hudson, Kenneth, *A Social History of Museums*, London 1975.
8. Illert, Georg, *Das Museum der Stadt Worms und die Erfahrungen mit dem Museum (Pointer, Alfred, Das Wormser Modell)*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 26 (1975), nr. 9, p. 551.
9. Rohmeder, Jürgen, o.c., pp. 21-22, 56.
10. In grote musea worden aan bezoekers wel thematische "routes" aangeboden, voor kinderen soms in de vorm van "speurtochten". Ook in dit geval heeft men te maken met een selectie op grond van andere doelen dan die van de presentatie als geheel.
11. cfr. het begrip "multiple Sender" bij Rohmeder, Jürgen, o.c., pp. 34-35.
12. Fontaine, P.F.M., *Werken met bronnen*, in: Dalhuisen, L.G., Geurts, P.A.M., Toebe, J.G. (red.), *Geschiedenis op school, in theorie en praktijk*, Groningen 1976, p. 202.
13. D.w.z. de bronnen blijven natuurlijk bron, maar ze zijn te mager om er de voor het onderwijs gewenste conclusies op te baseren. Zie ook 2.3.2. en het eind van 2.3.4.2.3.
14. Een dergelijk depot, voor historische teksten, bestaat in de reeks "Historische Teksten" van het K.P.C., 's-Hertogenbosch.
15. O.a. door Giesbers, J.H.G.I., *Het onderwijsleerplan, bijlage 3*, in: Dalhuisen, L.G., Geurts, P.A.M., Toebe, J.G. (red.), *Geschiedenis op school, in theorie en praktijk*, Groningen 1976, p. 25.
16. Illert, Georg/Pointer, Alfred, o.c., p. 550.
17. Visser, Antoinette, *Museum*, in: Dalhuisen, L.G., Geurts, P.A.M., Toebe, J.G. (red.), *Geschiedenis op school, in theorie en praktijk*, Groningen 1976, p. 294.
18. Zie noot 8.
19. Van Hyfte-De Laere, S., *Bezoek aan het museum voor Schone kunsten te Gent, het museum voor Oudheidkunde van de Bijloke te Gent, het museum voor de Geschiedenis van de Wetenschappen, Gent*, in: *Geschiedenis in het Onderwijs*, 20 (1977), nr. 207 t/m 211, oktober 1977, pp. 40v.
20. Günter, Marlies, *die Behandlung der Ur- und Frühgeschichte in der Grundschule*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 26 (1975), nr. 12, pp. 557-572;
Giesshammer, Birke, *Von der Vorgeschichte bis zum Frankenreich (Ein Schuljahr im Museum)*, in: *Geschichtsdidaktik* 2 (1977), nr. 3, pp. 212-223.
21. bv. Langer, Hans-Günther, *Die Münze als Quelle im Geschichtsunterricht — Zur Quellenarbeit an Münzen der Spät-Antike*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht* 29 (1978), nr. 1, pp. 19-31.

Belangrijke literatuur bij het onderwerp.

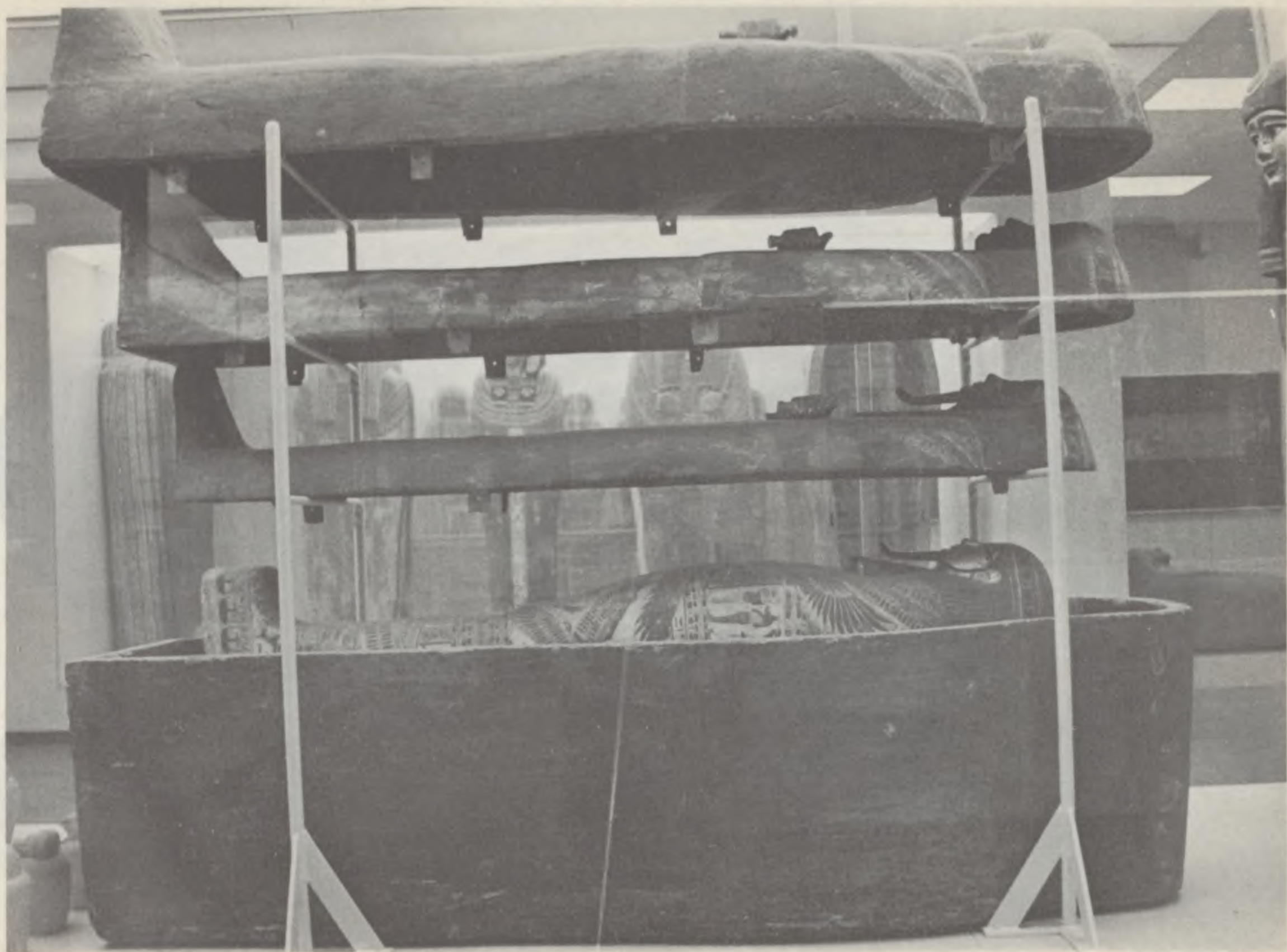
Behalve de literatuur aangegeven bij Visser, Antoinette, o.c.:

Hale, John, *Museums and the Teaching of History*, in: *Museum*, Vol. XXI, nr. 1 (1968), pp. 67-78;
Hartwig, Helmut, *Aktualität der Museen und historisches Interesse*, in: *Geschichtsdidaktik* 2 (1977), nr. 3, pp. 200-203;

- Heslin, James, J., Does the Museum Teach History?, in: Eric Larrabee (ed.), *Museums and Education*, Washington D.C. 1968, pp. 153-165;
- Hoffman, Detlef, "Lasst Objekte sprechen!". Bemerkungen zu einem verhängnisvollen Irrtum, in: Spickernagel, Ellen/Walbe, Brigitte, *Das Museum — Lernort contra Musentempel*, Sonderband der Zeitschrift "Kritische Berichte", Giessen 1976, pp. 101-121;
- Kuntz, Andreas, *Museumpädagogik zwischen Museum und Schule — Umrisslinien des Diskussionsstandes*, in: *Geschichtsdidaktik 2* (1977), nr. 3, pp. 190-197;
- Markmann, Hans-Jochen, Ueberlegungen zur Planung und Vorbereitung eines Museumsbesuches, in: *Geschichtsdidaktik 2* (1977), nr. 3, pp. 203-212;
- Osten, Gerd vonder/Kleese, B., *Unterricht im Museum*, Köln 1974²
- Pellens, Karl, *Historisches Museum und Museumsdidaktik*, Tagung der Konferenz für Geschichtsdidaktik vom 5.-8.-10-1977 in Osnabrück (gestencilde voordracht);
- Rohmeder, Jürgen, *Methoden und Medien der Museumsarbeit*, Köln 1977;
- Rüsen, Jörn, Kunst und Geschichte, in: Spickernagel, Ellen/Walbe, Brigitte, *Das Museum — Lernort contra Musentempel*, Sonderband der Zeitschrift "Kritische Berichte", Giessen 1976, pp. 7-20;
- Schule und Museum, tijdschrift uitgegeven door het Römisch-Germanisches Zentralmuseum Mainz, in samenwerking met het Rheimisches Landesmuseum Bonn en het Museumpädagogisches Zentrum München;
- Selective bibliography on new trends in history museums, in: *Museum*, Vol. XXIX, nr.2/3, (1977), p. 180;
- Steen, Jürgen, Erfahrungen mit Schülern im Historischen Museum Frankfurt am Main — zwei Projekte, in: *Geschichtsdidaktik 2* (1977), nr. 3, pp. 223-232;
- In het voorjaar van 1978 verschijnt bij uitgeverij Schwann, Düsseldorf, een speciale uitgave over museumdidaktiek, ter aanvulling op *Geschichtsdidaktik 2* (1977), nr. 3 (*Geschichtsunterricht und Museumsdidaktik*).











M. Hegyi-Langenbach

MENSEN RECHTEN, OF: HOE WE VEEL VOORKOMEND MATERIAAL GERICHT KUNNEN GEBRUIKEN.

Vanaf mijn eerste confrontatie met 'echte' geschiedenis — in de eerste klas van het Lyceum — hebben leraren en schoolboeken er duchtig ingehamerd dat geschiedenis is: datgene wat we weten uit geschreven bronnen, schrifttekens op steen, klei, papier. De geschiedenis begint met de uitvinding van het schrift: alles daarvoor is prehistorie. Latere ervaringen met geluidsbanden en films als bron tijdens de studie sloegen een klein bresje in die overtuiging, maar tastten die toch niet werkelijk aan. Naar het museum ga je om eens de dingen te zien die je al kent, of uit interesse voor kunst, en daarmee basta.

Is het U ook zo vergaan, lezer? Dan zult U ook wel de problemen kennen die het gebruik van films, geluid enz. meebrengt in de les, om nog maar niet te spreken van de uitgelatenheid waarmee de klas het bericht ontvangt van een uitje naar een museum, of een excursie in de stad (zolang ze dat geen extra tijd kost tenminste).

Gelukkig is er de laatste tijd veel gepubliceerd over het werken met diverse leermiddelen. Zie bijvoorbeeld Kleio 1977, no 11, geheel gewijd aan audiovisueel materiaal en het werken daarmee, en natuurlijk Geschiedenis op School, Groningen 1976. In beide publikaties vindt men klemmende argumenten aangevoerd om toch met velerlei materiaal in de les te laten werken, en niet meer te volstaan met de doceerles waarbij een enkele tekst als illustratie fungeert. Het is dan ook merkbaar dat vele leraren de laatste jaren hun leerlingen meer en meer zelf aan het werk zetten, in de eerste plaats met teksten. Immers, onze opleiding leerde ons dat dat belangrijk is. Daarnaast komt gebruik van audio-visueel materiaal langzamerhand wat meer in zwang, mogelijk onder invloed van het primaat van de contemporaine geschiedenis (waaraan immers het grootste aantal lessen wordt gewijd) die deze materialen ook als bron gebruikt voor de wetenschap.

Een achtergebleven gebied blijft echter nog steeds het gebruik van voorwerpen als leermiddel in onze lessen. Het lijkt wel alsof de bovengenoemde definitie: 'geschiedenis is wat we weten uit geschreven bronnen' ons nog steeds parten speelt! Toch zijn er vele voorwerpen beschikbaar in de musea, en heel wat leerlingen zien historische voorwerpen (op straat, op vakantie, of een keer tijdens een bezoek aan een museum) zonder in het minst te weten wat ze zien, of hoe ze zouden kunnen kijken. Het doel van dit artikel is om een voorbeeld te geven van het gebruik van veel voorkomend materiaal in een lessenserie. Het gekozen materiaal bevindt zich in het Centraal Museum in Utrecht, maar in vele andere musea is iets dergelijks te vinden. De uitgewerkte les vindt U onder nummer III.

Aan de les-zelf gaat de lesvoorbereiding vooraf, waaronder de analyse van het materiaal en keuze uit de mogelijkheden die het biedt. Die analyse vindt U onder II.

En dat biedt de kans om een mogelijk misverstand recht te zetten, n.l. de indruk die de didactische literatuur ongewild zou kunnen wekken dat het werken met het ene leermiddel heel verschillend is van het werken met een ander type. In de meeste gevallen worden afzonderlijke publicaties of tenminste afzonderlijke hoofdstukken gewijd aan het werken met teksten, dia's, films of (nauwelijks) voorwerpen, zodat onvoldoende naar voren komt dat, ondanks de verschillen, de vuistregels van de lesvoorbereiding in feite dezelfde zijn. Daarom wil ik daarmee beginnen.

I. *De vuistregels* voor een lesvoorbereiding waarin de leerlingen historisch materiaal moeten gebruiken.

Achtereenvolgens komen:

- I.1. Keuze van mogelijk materiaal.
- I.2. Analyse van het materiaal.
- I.3. Keuze van doelstellingen.
- I.4. Beslissingen over de presentatie.

I.1. De leraar zoekt in het kader van zijn lesonderwerpen en vindt iets: een tekst, een zaal of vitrine in een museum, enkele filmtitels, een kranteartikel, enz. Wat nu? Wel, de volgende stap:

I.2. Analyse van het materiaal op twee aspecten

- waartoe diende het materiaal ten tijde van zijn vervaardiging?¹
- waartoe kan het dienen bij gebruik in de les?

Men vraagt zich dus af: voor wie werd dit geschreven, gefilmd, gemaakt, door wie, en waarom? En men vraagt zich af: wat kunnen mijn leerlingen zelf zien, horen, voelen, en wat is te moeilijk, en wat kunnen ze met hulp leren zien, horen enz.?

Men moet dus zo goed mogelijk afwegen wat het materiaal ons kan vertellen over de oorspronkelijke maker, over degenen voor wie het bestemd was, en eventueel over degenen die besloten het tentoon te stellen of te reproduceren of te bewerken, want het kan ons in al die functies dienen. Bovendien moet men afwegen welk effect het — bedoeld of onbedoeld — kan oproepen. Dan volgt

I.3. De keuze van doelstellingen, gebaseerd op gegevens uit de analyse. Bewuste keuze, uit de volgende mogelijkheden

I.3.1. (Versterking van) beeldvorming over een bepaalde periode.

- a. Het materiaal wordt gebruikt als directe bron,² d.w.z. dat we er rechtstreekse informatie aan willen laten ontlelen. Voorbeelden: de inhoud van de film/tekst/geluidsband, materiaal, vorm, voorstelling van het voorwerp of de afbeelding, degenen voor wie het bedoeld was, de bedoelingen van de maker (indien het een authentieke bron is).
- b. Het materiaal wordt gebruikt als indirecte bron, d.w.z. dat we de interpretatie van de maker/opdrachtgever centraal willen stellen. Voorbeelden: de wijze waarop iets tentoongesteld/gerestaureerd is, de rangschikking van gegevens en het taalgebruik in een tekst/film/geluidsband, wat er wel en niet bewaard is uit een bepaalde periode, de karikatuur, de combinatie van tekst en beeld in boek/film/diastrip.

Deze keuzemogelijkheden sluiten elkaar niet uit. Het is zelfs nodig om als men de maker centraal wil stellen de inhoud van het materiaal eerst aan de orde te laten komen. Pas na het rechtstreekse contact met de persoon/voorwerpen uit het verleden heeft de leerling de motivatie om zich in ingewikkelder vragen die er achter liggen te verdiepen.

I.3.2. Inzicht in de wijze waarop een beeld tot stand komt.

- a. Het materiaal wordt gebruikt om duidelijk te maken hoe uit de opbouw door de maker boodschappen kunnen ontstaan. Voorbeelden: wat wel bewaard is maar niet tentoongesteld/gepubliceerd wordt, wat nadrukkelijk wordt vermeld/geschilderd en wat in de schaduw blijft, close-up in een film, de vraag of het commentaar bij een film het enig mogelijke is.
- b. Het materiaal wordt gebruikt om de eigen 'bril' bewust te maken. Hiervoor is het altijd nodig de leerling zijn eerste reactie op het aangeboden expliciet te laten maken en die te laten vergelijken met de reactie na de bestudering van het onderwerp. Voorbeelden: het waardeoordeel over vergelijken met dat na overweging van de achtergronden, geloofwaardigheid van een tekst/geluidsband vergelijken met het

oordeel na analyse van het materiaal en expliciteren van de meningen waarom het aanvankelijk oordeel positief of negatief was.

- c. Het materiaal wordt gebruikt als bron voor de wijze waarop geschiedenis in een samenleving gebruikt of misbruikt is etc.

De uiteindelijke keuze houdt in: een nadere keuze uit het aanvankelijk beschikbare materiaal. Maar omdat de omstandigheden gewoonlijk niet optimaal zijn en er een heel georganiseerd nodig is om iets te kunnen laten zien of horen is het vaak jammer om niet wat meer te laten zien en horen dan voor de lesdoelstellingen nodig is. Dat is niet erg, als het voor de leerlingen maar duidelijk wordt waar het om draait, en wat het extraatje is.

I.4. Tenslotte komen dan de beslissingen over de presentatie.

Het is hier niet nodig om daar uitvoerige aandacht aan te besteden: ik schrijf geen didactiekboek, en er is werkelijk voldoende over te vinden³. Ik volsta met enkele algemeenheden.

Altijd belangrijk is de vraag welke (schriftelijke) gegevens nodig zijn voor Uw leerlingen om het materiaal goed te kunnen gebruiken. En de uiteindelijke lesvoorbereiding krijgt zijn beslag in de keuze en uitwerking van de werkvormen die bij de doelstellingen⁴ en het materiaal passen. In principe bestaat de presentatie tenminste uit de volgende onderdelen (in willekeurige volgorde)

- verstrekking van gegevens die onontbeerlijk zijn
- zonodig een demonstratie van de gewenste werkwijze, maar in elk geval een bespreking daarvan
- zelfwerkzaamheid van de leerlingen aan de hand van de opdrachten
- controle door de leraar van de resultaten.

Om met materiaal doelgericht te kunnen werken is het nodig dat de leraar met het materiaal vertrouwd is. Dat klinkt als een vanzelfsprekendheid, maar het levert nogal eens problemen op. Vooral als men materiaal moet huren op grond van niet meer gegevens dan een titel in een catalogus, en met een uitleentermijn van op zijn best een paar dagen, is het bijna onmogelijk om een grondige voorbereiding te maken. En dat is toch een eerste vereiste als men het sinterklaaseffect voorkomen wil! Het zou uitermate gewenst zijn als de uitlenende instituten schriftelijke gegevens verstrekten over de functie van het materiaal t.t.v. zijn vervaardiging, en over gebleken gebruikseffecten. Vaak kan men de informatie over de functie wel krijgen als men er wat moeite voor doet. Het is eigenlijk merkwaardig dat er vanuit het onderwijs zo weinig om dit soort informatie wordt gevraagd, en zo weinig wordt doorgegeven waar men behoefte aan heeft. Doordat de instituten vaak weinig zicht hebben op de behoeften schrikt men daar terug voor de hoeveelheid werk die verbonden is aan uitvoerige documentatie. Een leraar die er de moeite en de tijd voor over heeft kan echter een groot gedeelte van de problemen oplossen door zelf van te voren zorgvuldig te kijken of te luisteren. Als laatste vuistregel mag dan ook gelden: verwacht niets van werken met materiaal dat U zelf niet goed bekeken hebt.

Korte verantwoording van de keuze van het materiaal bij het volgende onderdeel.

Het materiaal moest voldoen aan de volgende eisen:

- mogelijkheid bieden voor de leerlingen om op grond van eigen gerichte waarneming gegevens te verzamelen en hypothesen te formuleren.
- mogelijkheid bieden voor de leraar om de door de leerlingen geopperde hypothesen te laten toetsen aan ander materiaal in de latere lessen (het onderwerp moet dus aansluiten bij schoolstof).

- mogelijkheid bieden voor de leerlingen om zich in te leven, om zich een voorstelling te maken (dus aansluiten bij bestaande interesse.)
- indien mogelijk niet schaars en zeldzaam zijn, zodat deze les model kan staan voor dergelijke lessen in andere delen van het land.

Het gekozen materiaal voldoet m.i. aan de bovengenoemde eisen omdat het

- duidelijk herkenbaar is, en past bij noties die leerlingen onbewust al hebben.
- aanraakbaar is.
- zonder uitvoerige vermeldingen is opgesteld zodat het gras niet voor de voeten van de leraar is weggemaaid.
- past in diverse thema's van geschiedenis en staatsinrichting op school.

II *Voorbeeld van een analyse.*

In het Centraal Museum-Aartsbisschoppelijk Museum aan de Agnietenstraat te Utrecht bevinden zich o.a. de volgende afdelingen:

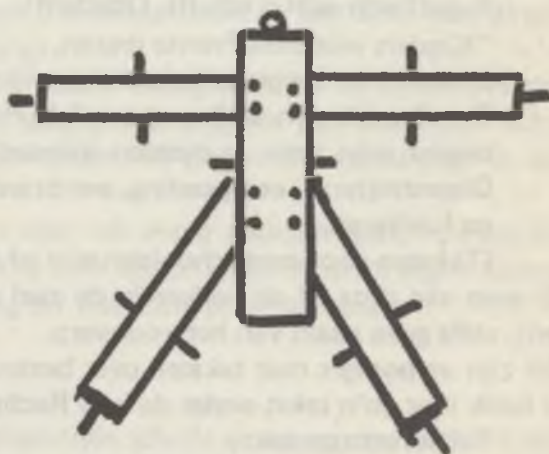
- costuums vanaf de 18e eeuw,
- kerkelijke voorwerpen vanaf de volle Middeleeuwen,
- voorwerpen uit de geschiedenis van de stad Utrecht en het gebied eromheen.

Elk van deze afdelingen beslaat een reeks van zalen.

Voor mijn voorbeeld koos ik enkele voorwerpen uit één zaaltje van de laatstgenoemde afdeling met de gedachte dat eventueel voorwerpen uit andere zalen of afdelingen ook een rol konden gaan spelen in de uiteindelijke lesopzet. De keuze viel op de voorwerpen die hieronder nader beschreven zullen worden omdat dergelijke voorwerpen in andere musea ook te bezichtigen zijn. Het doel van dit voorbeeld is aan te tonen hoe men, door zelf goed naar voorwerpen te kijken, op vele mogelijkheden komt om het te gebruiken, en hoe die mogelijkheden haast onbeperkt zijn.

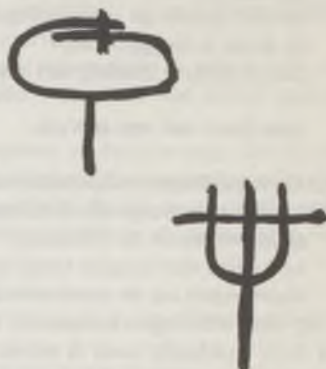
Beschrijving van het materiaal.

1. Een ruwhouten bank bestaande uit een stevige balk van ca 1m50 waaraan vier dwarsbalken. De poten van de bank bevinden zich onder de dwarsbalken. Elke balk is in het midden horizontaal doorboord door een pin die aan beide zijden uitsteekt. Aan het uiteinde van de dwarsbalken bevindt zich ook een pin. Aan het hoofdeinde hangt een ronde kleine ijzeren ring. De dwarsbalken zijn aan de hoofdbalk bevestigd met telkens 2 ijzeren pinnen verticaal, die ver uitsteken aan de onderkant en van boven afgeplat zijn en die er heel gemakkelijk uitgetikt kunnen worden. In deze acht pinnen zit aan de onderkant een oog dat langwerpig is van vorm.
2. Een rechthoekige ijzeren bak van ca 75 bij 40 cm. Hij staat op vier ijzeren poten. Aan de smalle kanten zit een ijzeren



haak waarin een vrij grote ovalen ring. Er in ligt een ijzeren staaf met houten handvat, die uitloopt in dit model:  Binnen de aangegeven lijnen is dit uiteinde hol.

3. Een houten pilaar van ca 2m50, netjes in de verf, en aan de bovenkant 3 katrollen onder elkaar. Door een ervan loopt een touw dat aan de achterkant is opgewonden om een stevige ijzeren windas die het touw op elk gewenst punt kan vastzetten. Aan de voorkant hangt een stevige ijzeren handboei aan het touw. Ongeveer in het midden bevinden zich 4 vierkante gaten onder elkaar. In een daarvan is aan een staaf een ijzeren gordel vastgezet, die verstelbaar is m.b.v. een oog dat door gaten in de gordel gestoken kan worden en vastgezet met een pin. De gordel kan dus hoger en lager op de paal gezet worden, en wijder en nauwer gemaakt worden. Hij staat plm. 25 cm van de paal af. Onderaan de voorkant zit een ijzeren drietand aan de paal vast met een staaf, in de drie tanden zitten gaten en er is een pin die door de gaten heen gestoken kan worden zodat de drietand afgesloten kan worden op verschillende afstanden.



4. Op een houten voet staat een ijzeren staaf van ca 1m70. Bovenaan een scherpe punt. Ca 30 cm eronder een verdikking rondom.
5. Een flinke vergroting van een prent (fragment??) waarop het volgende te zien is:
 - galgen, met aan een ervan de resten van een half uit elkaar gevallen lijk, aan een andere wordt net een lijk vast opgehangen.
 - 2 "wagewielen" op een paal, een galg erboven, op elk een scheefgezaakt lijk met vreemde houding van ledematen.
 - veel publiek in kleding van ca 1600 (?), belangstellend kijkend naar het ophangen van de kist.
 - landelijke achtergrond met molen en landerijen.

6. Flinker vergroting van een prent waarop een serie afbeeldingen met rijmpjes er onder in gothisch-achtig schrift. Opschrift:

"Kinders wilt dees Prente leezen,
en leert van Jongs op kwaad doen Vreezen."

De afbeeldingen stellen voor: " 't Huis des Gerigts", "Ligtekooijen geijl van minnen brengt men waer se moeten spinnen", " 't Stadswerkhuijs" met "Straatschenders- Glasesmijters", een geseling, een brandmerking, en verder ophangen, wurgen, wippen, en fusillieren.

(Teksten voor ongeschoolden niet of nauwelijks leesbaar, tekeningen zeer duidelijk).

Bij geen van deze of de andere in de zaal opgestelde voorwerpen staan bordjes met gegevens, zelfs geen naam van het voorwerp.

Wel zijn er bordjes met teksten over bestuur van en gebeurtenissen in de stad Utrecht. Bij de bank is er zo'n tekst onder de kop Rechtspraak.

7. Tekst rechtspraak.

De tekst vermeldt dat de schepenbank rechtspraak, de schout de misdadiger pakte, en dat de schout na 1528 de schepenbank voorziet. Waar de schepenbank vergaderde, dat zij bevoegd was tot het uitspreken van de doodstraf. Dat "provincie" en stad

eigen terreinen hadden voor het uitvoeren van de doodvonissen, welke terreinen dat waren (binnen de wallen,⁵) en dat er een gerechtsplaats was voor het tentoonstellen van de lijken (buiten de wallen)⁵. Dat volksprenten met variëteiten van straffen en marteling ter lering verspreid werden, en dat de tortuur algemeen werd toegepast, zoals tegenwoordig ook nog wel.

(De tekst bevat dus enkele onnauwkeurigheden, zoals het gebruik van het woord "provincie", past niet bij de tentoongestelde prent waarop immers alleen straffen staan afgebeeld en geen martelingen, en wekt de indruk misschien dat de afgebeelde geseling enz. martelingen waren).

De andere voorwerpen en teksten in de zaal hebben, voor zover ik kan zien, geen rechtstreekse betrekking op de rechtspraak.

Analyse

Opmerking vooraf: in de beschrijving is natuurlijk al een stuk analyse binnengeslopen. Onvermijdelijk immers: in de beschrijving zit al selectie, en het is eenvoudiger om te zeggen dat een onderschrift moeilijk leesbaar is dan het in zijn geheel hier af te drukken.

1. *Waar toe diende het materiaal t.t.v. de verdediging?*

- a. pijn doen (no 1, 2, 3, en misschien 4)
- b. tentoonstellen, openbaar maken (no 2, 3, 4, en het origineel van 6)
- c. doden (no 1?, 3?, 4?)
- d. informatie geven over aspect Utrechtse geschiedenis (vergroting van 5 en 6, 7)

Afgeleide functie van a, b, c: lichamelijke kwellingen, soms? vaak? in het openbaar, als middel om tot bekentenis te komen of als straf.

2. *Waar toe kan het dienen bij gebruik in de les?*

- a. leerlingen kunnen zien hoe het in elkaar zit en het betasten (no 1, 2, 3, 4)
- b. leerlingen kunnen bedenken hoe het gebruikt kon worden (no 1 t/m 6)
- c. leerlingen kunnen bedenken waarvoor het gebruikt kon worden (no 1 t/m 6) als zij weten wat "straf", "tortuur", en "openbaarheid" zijn, en gedwongen worden zich rekenschap te geven van de redenen die er kunnen zijn om deze drie dingen toe te passen (ook in onderlinge samenhang).
- d. leerlingen kunnen verschillen constateren tussen vroeger en nu in Utrecht/Nederland/enz. voor wat betreft opvattingen, staatsinrichting, (in het bijzonder m.b.t. de rechtspraak) afhankelijk van hun voorkennis, en pogen die verschillen te verklaren.
- e. leerlingen kunnen verklaringen opperen voor de vraag waarom deze voorwerpen hier staan, afhankelijk van hun voorkennis over opvattingen in onze eigen cultuur (variërend van sensatiezucht en winstbejag tot waarde vrije wetenschap).

3. *Wat kunnen de leerlingen niet zelf zien?*

De teksten bij de kinderprent (6) moeten in eigentijds schrift gezet worden. Afhankelijk van de ervaring die de leerlingen hebben in het goed kijken kunnen ze in principe alles zelf zien of er door opdrachten toe geleid worden alles zelf te zien.

4. *Welke effecten kunnen onbedoeld opgeroepen worden?*

- sensatiezucht, bravoure.
- verbazing over de mentaliteit van die mensen toen.
- besef van wreedheid, primitiviteit van vroeger; veroordeling zonder meer.
- neiging het hele verleden op één hoop te gooien: het lijkt of het vroeger voortdurend hetzelfde was.

In de lesvoorbereiding moeten deze negatieve effecten zoveel mogelijk voorkomen worden.

*Keuzemogelijkheden.*⁶

1. Beeldvorming over een periode: van late Middeleeuwen — ca. 1800.

- a. De leerlingen moeten uit het materiaal voldoende gegevens halen om te kunnen constateren dat pijn doen een gebruikelijke zaak was als straf, en als middel om tot bekentenissen te komen. Dat het bovendien normaal was om straffen in het openbaar te voltrekken. Dat straffen die wij wreed vinden geacht werden een opvoedende werking te hebben op kinderen en toeschouwers.

Dat er een hiërarchie in straffen bestond in verhouding tot het misdrijf.

(Dit lijkt goed mogelijk voor vele typen leerlingen in het secundair onderwijs).

- b. De leerlingen moeten uit het materiaal voldoende gegevens halen om te kunnen constateren dat de overheid de apparatuur beschouwde als praktisch gebruiksvoorwerp (geen versiering of luxe), dat er geen weerzin was tegen doodstraf en verminkingen, dat de overheid in sommige gevallen letterlijk haar stempel op een misdadiger drukte en dat die overheid van plaats tot plaats een andere was. De leerlingen kunnen n.a.v. het materiaal verklaringen opperen voor de vraag waarom men zo te werk ging (opvattingen, organisatie samenleving) die in ander materiaal geverifieerd kunnen worden.

(Dit lijkt het meest geschikt voor leerlingen die al enige kennis hebben van de tijd voor 1795).

De leerlingen moeten uit de aanwezigheid van het materiaal en de wijze van opstellen kunnen constateren dat "het museum" de lijfstraffen heeft willen benadrukken, en verklaringen geven waarom.

(Dit lijkt het meest geschikt voor leerlingen die hun eigen reacties op de voorwerpen en mogelijke literatuur over pijnigen kunnen formuleren).

2. Inzicht in de totstandkoming van een beeld/interpretatie.

- a. Dit materiaal is destijds niet vervaardigd om een "boodschap" door te geven die ik nog kan achterhalen, behalve een kinderprent, no 6. De leerlingen moeten dus uit die prent de "boodschap" kunnen halen en zo komen tot het formuleren van "afschrikkende werking van straffen". De leerlingen kunnen, nadat zij de nadruk op lijfstraffen (zie hierboven) hebben geconstateerd, nagaan welke attributen van de rechtspraak uit die tijd niet tentoongesteld zijn, en verschillende redenen bedenken waarom niet (zoals vergankelijkheid materiaal, omvang, en keuzecriteria van het museum), daarna bedenken welke andere "boodschap" ook mogelijk geweest zou zijn van de kant van het museum. (Hiervoor literatuur nodig?).
- b. De volgende stap is dan: waarom DEZE boodschap? (n.l. conclusies uit bovenstaand-)

de). Dit kan ondersteund worden door bijv. een verzameling kranteknipsels over processen en vonnissen uit onze eigen omgeving en andere gebieden, waarin opvattingen worden uitgesproken.

- c. Tenslotte kan dan n.a.v. alle verzamelde gegevens onderzocht worden hoe door de samenleving het beeld over de rechtspraak vroeger gebruikt/misbruikt is. Daarvoor is nodig: een toespitsen van de vraagstelling. Misschien iets voor een keuzeonderwerp voor enkele zeer goede leerlingen?? Maar zeker niet haalbaar voor gewoon onderwijs!

De keuzemogelijkheden geven duidelijk een opklimmende graad van moeilijkheid aan. Omdat ik mij in dit voorbeeld beperk tot het beschreven materiaal blijven vele andere mogelijkheden buiten dit bestek. Ik wil ze slechts even aanduiden: de costuumafdeling zou heel goed betrokken kunnen worden bij een lesopzet over de 18e eeuw; de kerkelijke attributen bij een lesopzet over de Middeleeuwen; de afdeling Utrechtse geschiedenis bij een lesopzet over Staatsinrichting van de Republiek, of Utrecht, of Stad in de M.-E. en daarna. Door combinatie met voorwerpen uit andere afdelingen kunnen enkele van de genoemde negatieve effecten weggenomen worden.

III *Voorbeeld van een lessenserie met een les in een museum*

Bedoeld in de eerste plaats voor leerlingen van de eerste drie leerjaren voortgezet onderwijs voor wat betreft de museumles. De opzet van voorafgaande en volgende lessen in de school is globaal gehouden, en dient vooral om een richting aan te geven. Na de uitgewerkte museumles en de suggesties voor volgende lessen vindt U enig tekstmateriaal met opdrachten die gebruikt kunnen worden bij de verdieping van de museumles-ervaringen. Aangenomen wordt dat de leraar zelf de teksten eerst met de klas bespreekt om eventuele moeilijkheden bij het begrijpen ervan op te vangen. Ook de opdrachten moeten nader aangepast worden aan de klas die met de teksten moet werken. Gebruik van deze teksten betekent wel dat de zelfwerkzaamheid en daarmee samenhangende vaardigheden een belangrijke plaats moeten krijgen in de lessenserie.

Een analyse van de gekozen teksten is hier niet uitvoerig weergegeven, maar was de basis voor de opdrachten die erbij gemaakt zijn.

Mensen-rechten.

Lessenserie over rechtspraak van ca. 1500 — ca. 1800, ten dele op school, ten dele in het museum.

1. Doelstellingen.

Algemeen:

- beeldvorming zoals weergegeven in keuzemogelijkheid 1a en 1b op pag. 9 en 10.
- inzicht in de totstandkoming van het beeld zoals weergegeven in keuzemogelijkheid 2a en 2b op pag. 10.
- onderscheiden en herkennen van historische objecten⁷
- oefening in methodes om materiaal te verwerken⁷
- oefening in rapporteren van gelezen en bekeken materiaal⁷
- oefening in het motiveren van een conclusie⁷
- redelijk oordelen.⁷

Specifiek: de leerlingen moeten

- 1 de betrokken voorwerpen onderscheiden, benoemen, beoordelen op echtheid en aangeven waarvoor elk gebruikt werd of gebruikt zou kunnen zijn.
- 2 de samenhang van de betrokken objecten zelf bedenken, in overeenstemming met bij de leerling bestaande kennis over de periode, en de volledigheid van het tentoon-gestelde beoordelen.
- 3 verklaringen opperen voor de afwezigheid van door de leerling genoemde objecten/ gebouwen.
- 4 het gezichtspunt vaststellen van waaruit de kinderprent gemaakt is.
- 5 eigen beeld formuleren over straf/tortuur in de betrokken periode.
- 6 afleiden wat het effect is dat het museum bereikt met deze voorwerpen en de wijze van presenteren.
- 7 vergelijken met de opvatting die in onze tijd bestaan over straf, tortuur, en de wijze waarop een bekentenis of bewijs verkregen wordt.
- 8 de verschillen die bij 7 geconstateerd zijn zo goed mogelijk verklaren m.b.v. gegevens over opvattingen en organisatiemogelijkheden van beide perioden.
- 9 uitwerken hoe het museum met dezelfde voorwerpen een andere "boodschap" had kunnen geven . . . (deze doelstelling is eigenlijk niet specifiek, ik laat in het midden of dat gaat via een aantal door de leerlingen samengestelde teksten, of door een al-ternatieve tentoonstelling op school, enz. Het is de bedoeling dat dit in overleg met de leerlingen gebeurt).
- 10 een eigen oordeel geven over straf enz. in de betrokken periode, gesteld in niet-emo-tionele taal, en waarin de mogelijkheden en opvattingen van die tijd een plaats krij-gen.

2. Beginsituatie. (leerlingen van het voortgezet onderwijs van alle schooltypen, t/m 3e klas)

De leerlingen weten uit vorige lessen:

- dat de Nederlandse Staat niet bestond, dat de steden een soort ministaatje waren, en dat de technische hulpmiddelen en communicatiemogelijkheden die ons ten dienste staan nog niet bestonden.

De leerlingen kennen het begrip "straf", andere begrippen uit de rechtspraak komen in de wonderlijkste vormen voor en zijn vaak afkomstig uit bizarre lectuur en verhalen.

De leerlingen hebben al enige tijd kranteknipsels verzameld over strafzaken in Nederland en daarbuiten en over martelingen.

3. Lessenplanning.

Les 1, op school:

- Instructie voor museumbezoek:
doel van het bezoek is zoveel mogelijk te weten zien te komen over rechtspraak; hoort bij gewone lessen.
daarnaast "vrij" kijken
doorpraten *organisatie*.
- Uitreiken plattgrondje van voorwerpen in de zaal,
- Uitreiken opdracht 1 t/m 5 en doorpraten van die opdrachten.
(Eventueel weer innemen aan het eind van de les, en eventueel de nodige voorken-nis — zie beginsituatie — oprakelen).

(Bij L.T.S.leerlingen zal de nadruk bij de bespreking van de opdrachten vooral moeten vallen op de wijze van noteren, misschien is het goed een antwoordformulier te maken. Bij VWO leerlingen zal juist aandacht besteed moeten worden aan het kijken en mogen betasten, en benadrukt moeten worden waarom dat nodig is).

Les 2, in het museum:⁸

De leerlingen worden verdeeld in groepjes van 3 of 4, elk groepje krijgt een plattegrondje en de eerste 9 opdrachten.

De instructie wordt nog even herhaald. De helft van de klas gaat "vrij kijken" (liefst met een algemene opdracht) of als de leraar een andere zaal of afdeling in zijn lessenserie betrokken heeft die opdrachten doen. (De inrichting van het museum maakt het heel goed mogelijk een aantal leerlingen vlak in de buurt aan het kijken te zetten, terwijl de eerste helft in de zaal met de rechtspraak bezig is).

Elke groep gaat aan de slag volgens onderstaand schema:

Groepje 1: opdracht 1,2,3,4,5,6,7,8,9.

groepje 2: 3,1,4,5,2,6,9,8,7.

groepje 3: 4,5,1,2,3,6,7,8,9.

groepje 4: 5,4,2,3,1,6,9,8,7.

(vraag 9 en 7 behoeven niet noodzakelijk in de zaal zelf beantwoord te worden).

De leerlingen leveren hun antwoorden bij de leraar in, die even controleert of de antwoorden getuigen van een trouwhartige uitvoering van de opdracht, zo niet: terug en over!)

Vraag 10 kan in het museum gevraagd worden, per groepje of in de grote groep, en kan ook op school aan de orde komen.

Les 3, op school:

- Vergelijking van de antwoorden van de groepjes.
- Tot een serie duidelijke conclusies komen (zie doelstellingen) in klassegerek, die bijvoorbeeld vastgelegd kunnen worden in opstel, aantekeningen, collage, enz.
- Vraag 10 afronden.
- Opdracht: kranteknipsels meenemen volgende keer.
(Eventueel: schoolboek of ander materiaal naslaan op wat dat zegt over het onderwerp).

Les 4, op school:

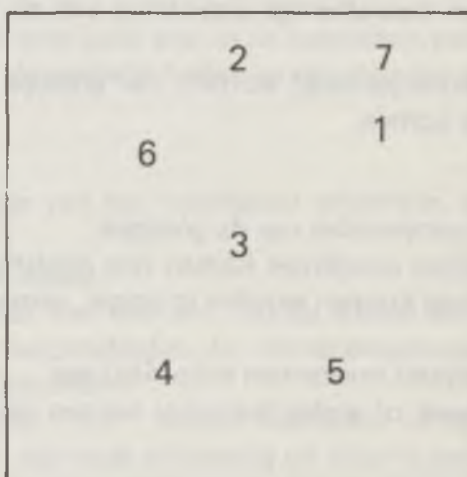
- Verwerking van de kranteknipsels aan de hand van vragen die de opvattingen over rechtspraak expliciet maken.
- Vraag 11 aan de orde stellen.
- Teksten laten lezen en bespreken: contrast met hoe wij leerling, zou reageren moet duidelijk zijn.
(Eventueel: bekijken hoe samenleving toen georganiseerd was v.w.b. mogelijkheden van betrappen, kennis van iemands achtergrond, enz.)
(Of: aandacht voor invloed Verlichting enz., dan meer tijd nodig)

Volgende lessen, op school:

Aandacht voor vraag 12 en 13.

N.B.: naarmate de lessenserie vordert wordt mijn beschrijving globaler, en dus onduidelijker. De redenen hiervoor zijn dat ik in de eerste plaats de les in het museum zelf als voorbeeld wilde uitwerken, zodat de rest vnl. als kontekst functioneert. En dat ik mij ervan bewust ben dat de richting die mijn lessenserie neemt in hoge mate bepaald wordt door mijn eigen visie op leerstofkeuze en -ordening. Een onderwerp dat hier niet aan de orde is en ook niet ongemerkt binnen mag sluipen. Ik ben mij er van bewust dat er vele mogelijkheden zijn om de museumles integraal over te nemen binnen een totaal andere leerstofordening en met een heel andere visie op leerstofkeuze. Bovendien gaat het een enorm verschil maken of men de lessenserie gaat geven aan een brugklas, of aan een hogere klas, en vooral ook het schooltype speelt steeds meer mee naarmate men een lessenserie plant. De museumles hierboven is vooral gedacht voor HAVO/VWO klassen 1-3. Maar zonder dat er veel fantasie nodig is kan deze les geschikt gemaakt worden voor oudere leerlingen. Voor leerlingen van het LBO is de museumles op zich zelf geschikt, dunkt me, alleen de verwerking moet meer in de richting gaan van het doen en minder in de richting van het denken. De reden dat ik geen tijd begroot heb bij de museumles is dat de opdrachten voor een AVO/VWO brugklas meer tijd in beslag zullen nemen dan voor een 5e klas, en minder tijd dan voor een LTS klas. In het algemeen zullen de leerlingen tussen de 30 en 40 minuten bezig zijn met hun opdrachten in het museum zelf.

- 1 = bank
- 2 = bak
- 3 = paal
- 4 = staaf
- 5 = prentfoto
- 6 = prentjesfoto
- 7 = tekst



Opdrachten.

andere voorwerpen doen niet ter zake!

1. Bekijk de bank no 1, zo dat je aan elkaar kunt vertellen
 - hoe hij gebruikt kon worden,
 - waarvoor hij gebruikt kon worden,
 - wat dit voor een bank is,
 - of hij echt is en waarom je dat wel/niet denkt.
 Noteer de antwoorden waarover jullie het eens zijn.
2. Bekijk de bak no 2, en de staaf er in. Probeer het eens te worden over de volgende vragen:
 - wat is dit?
 - waar komt het vandaan?
 - hoe weet je dat?
 - is het echt? waarom wel/niet?

3. Bekijk de paal no 3, en vertel elkaar wat je precies ziet, en waarvoor het gebruikt kon worden volgens jullie. Schrijf de dingen waarover jullie het *eens* zijn op. Geef de paal een naam. Is hij echt? Waarom wel/niet?
4. Op deze prent, no. 6 op het plattegrondje, staat:
 - 1 Kinders wilt dees Prente leezen
en leert van Jongs op kwaad doen vreezen.
 - 2 Ziet gij 't Huijs des Gerigts in dezen /
Leer God en Overheden vreesen.
 - 3 Ligtekoijen geijl van minnen /
Brengt men waerse moeten spinnen.
 - 4 Straatschenders / Glasesmijters bij d'nagt /
In 't Stadswerkhuijs worden die gebracht.
 - 5 Klijne Dieverrij doet verder lopen /
Met geeselen moet men dat bekopen.
 - 6 Steelt men voort en raakt in leij /
Een brandmerk komt'er dan nog bij.
 - 7 Gaat men boos zijn quade gangen /
't Eijnd' daar van is opgehangen.
 - 8 Op Steelen volgt moorden / blaken /
Waer van 't eijnde is Radbraken. (blaken=blakeren=branden)
 - 9 Dronkenschap baard doodslaan quaad /
Waarom men die het hoofd afslaat.
 - 10 Ontuchtigheid baard Kindermoord /
De zulke wortt men met een koord.
 - 11 Of hebje daar toe raad gegeven /
De Worgpaal eijndigt ook u leven.
 - 12 Wippen was Soldaten straf voorheenen /
Nu slaat men se met cordons of teenen.
 - 13 Eerst Fielterij / dan wegge lopen /
Met een kogel moet je dat bekopen.
 - 14 Deze prent bestaat uit 12 houtsneden (kun je dat zelf ook zien?), en is ge-
maakt in de 18e eeuw.

Bekijk de afbeeldingen op de prent en lees de onderschriften.

Schrijf dan op:

- voor *wie* de prent bedoeld was,
- *wat* de afbeeldingen voorstellen,
- en *waarom* je denkt dat deze prent gedrukt werd, dus wat je denkt dat de uitgever er mee wilde bereiken.

5. Kijk eerst naar de prent die als no 5 op je plattegrond staat.
Kijk dan naar de staaf die als no 4 genummerd staat.
Schrijf op:
 - wat is dat?
 - waarvoor werd hij gebruikt?
 - is hij echt? waarom wel/niet?
6. Deze vraag mag je pas beantwoorden als je alle 5 vorige klaar hebt.
 - Waren dit nuttige voorwerpen in de ogen van de mensen toen?
 - Kun je dat aan ze zien? Hoe dan?
 - Wat wilden de mensen met het gebruik van deze dingen bereiken?
 Leg dat laatste uit. Schrijf jullie *gezamenlijke* antwoorden weer op.
7. Wat vind je nu je dit bekeken hebt *zelf* van (het nut van) deze dingen?
(deze vraag mag je dus in je eentje beantwoorden als je dat wilt)
8. Lees de tekst, no 7 op de plattegrond, en probeer er achter te komen: wie over het gebruik van deze voorwerpen beslisten.
(Denk goed na, zou het er van afhangen waarvoor ze gebruikt werden?) Leg je antwoord uit.
9. Zijn er dingen die hier eigenlijk ook hoorden te staan maar er niet zijn? Welke zijn dat? Hoe weet je dat? Waarom staan ze er niet denk je?
10. Welke verschillen weet je tussen de manier waarop men vroeger met misdadigers of verdachten omging, en de manier waarop het nu gebeurt?

De antwoorden op deze vragen worden in de eerstvolgende les op school uitvoerig besproken. (Zie de antwoorden op p. 19 e.v.).

Dan komen de kranteknipsels aan de orde met opdrachten van de leraar zelf. Daarna kunnen dan de volgende opdrachten gegeven worden.

11. Wat vinden wij beter? waarom? (eventueel: waar komen die opvattingen vandaan, sedert wanneer enz.)
(gebruik van gegevens uit Huizinga of iets dergelijks, aandacht voor organisatiemogelijkheden vroeger)
12. Hoe komt het dat het in de 15e eeuw en ook later nog zo ging? Kon het anders?
13. Kijk nog eens naar je antwoord op vraag 7.
(Of: leraar heeft die op flappen gezet . . .)
Wat is het effect dat het museum bereikt met het zo neerzetten van die voorwerpen? Zou er ook een ander effect mee bereikt kunnen worden? Hoe dan? Wat moet er gebeuren?
14. Waarom legt dit museum (en zoveel andere musea in ons deel van de wereld,) de nadruk op pijniging als straf en middel om tot bekentenis en bewijs te komen? Is dat over de hele wereld zo . . .

(deze laatste opdracht is eigenlijk alleen een richtingwijzer voor een heel ander aspect dat aan de orde gesteld kan worden. Hij is niet bedoeld als afronding van de lessenserie, daar is 13 wel geschikt voor).

Antwoorden op de vragen 1 t/m 10, met tussen haakjes informatie die de leraar bij de bespreking van de antwoorden aan de leerlingen geven kan en die niet door waarneming van de voorwerpen verkregen kon worden.

De informatie is ontleend aan 'Recht en Slecht' een uitgave van de Gemeentelijke Archiefdienst Utrecht ter gelegenheid van een tentoonstelling in 1976.

1. Er konden touwen of kettingen vastgemaakt worden aan de pinnen, en daarmee kon je dan mensen vastbinden zodat je kon pijnigen, of je kon er iets anders mee vastmaken zodat de armen en benen over een verdikking heen vastgebonden werden zodat ze geradbraakt konden worden. Dat is ook op de kinderprent te zien. De dwarsbalken konden heel gemakkelijk los, midden om de bank te vervoeren? Het is dus een pijnbank waarop je ook kon radbraken. Of hij helemaal echt is? Het ijzer wel, dat wordt zo niet meer gemaakt, maar het hout ziet er wel oud en geschaaft uit maar niet vermolmd of zo . . .
(17e eeuwse pijnbank van de stad Utrecht, speciaal voor radbraken).
2. Dit is een brandmerk, dat uit Utrecht komt, want het stadswapen staat er in spiegelbeeld op. Ja, het lijkt wel echt, want zulke dingen maken ze niet meer en je ziet ook aan het handvat van het brandijzer dat het oud is en ook aan de bak, maar het ziet er erg mooi zwart uit. Hoort dat?
(Komfoor en brandijzer van de stad Utrecht, 17e eeuw)
3. Is reeds vermeld in de beschrijving op p. 6 en 7. Je kon er mensen uitgestrekt aan vastbinden. Geselpaal, martelpaal, schandpaal?
Het ijzer is echt, de rest niet, veel te nieuw.
(Geselpaal van de stad Utrecht, gereconstrueerd, ijzerwerk en katrol origineel, 17e eeuws)
4. Bedoeld voor kinderen. Voorstellingen: zie beschrijving op p. 7.
Bedoeld om kinderen af te schrikken van de voorgestelde misdrijven en van dronkenschap en ontucht. Voorgestelde misdrijven: hoereren, vernielen, mensen lastig vallen op straat, stelen, moorden, brandstichten, doodslag, desertie.
5. Dat is de staak voor het rad waarop mensen tentoongesteld werden na het radbraken. Ja hij is echt, maar de voet niet. Want het ijzer is oud. Je ziet hem op de foto ernaast.
(Stang voor het rad, 17e eeuw, Utrecht stad)
6. Ja, de mensen vonden het nodig om heel zwaar te straffen, ze vonden het heel gewoon en kwamen er naar kijken. En ze wilden daarmee zorgen dat kinderen het niet zouden gaan doen. De voorwerpen zijn stevig en simpel van constructie, zonder versiering, gewoon 'praktisch'.
Ze wilden hiermee straffen, en misdadigers opruimen, en afschrikken. Ze adverteerden er eigenlijk mee.
7. Als in het antwoord verwerkt is dat het gaat om de relatie misdrijf-straf en mogelijkheden om achter de waarheid te komen is het goed, ook al vindt de leerling het allemaal prachtig. (Dan moet er in het vervolg van de les wel wat aan de Verlichting gebeuren)
8. De schepenen als het om straf ging, en waarschijnlijk de schout als het om tortuur ging.
(Beul is fout: die voerde alleen uit.)
9. Bijvoorbeeld: schavot, galg, enz.
Ze zijn er niet omdat ze van hout waren en dat vergaat sneller, of omdat ze te groot zijn . . .
10. Lijfstraffen versus vrijheidsstraffen, marteling om tot bekentenis te komen versus bewijsvoering nu.

N.B.: vanaf vraag 10 kunnen de vragen ook de richting inslaan van een opstellen van een hiërarchie in misdrijf en straf vergeleken met onze opvattingen. Brandstichten wordt bij ons nu bijvoorbeeld niet zo zwaar opgenomen als in de 18e eeuw. Met behulp van gegevens uit 'Recht en Slecht' kiest men dan een andere richting voor de lessenserie.

Uit: J. Huizinga, *Herfsttij der Middeleeuwen*. Eerste druk in 1919. Het boek gaat over de 15e eeuw.

De wrede prikkeling en de grove vertedering van het schavot waren een gewichtig element in de geestelijke voeding van het volk. Het was kijkspel met moraal. Tegen gruwelijke roverijen verzon de justitie gruwelijke straffen; een jonge brandstichter en moordenaar wordt te Brussel met een ketting, die aan een ring om een staak kan draaien, binnen een kring van brandende takkenbossen geplaatst. Hij stelt zichzelf aan het volk in roerende woorden ten voorbeeld, 'en hij vertederde de harten zodanig, dat iedereen smolt in tranen van medelijden, en men prees zijn einde als het schoonste dat men ooit gezien had.*)

*) Het aangehaalde is wat een tijdgenoot, Georges Chastellain, er van vond.

Mogelijke opdrachten (Groepswerk).

1. Lees de tekst en beantwoord de volgende vragen:
 - bevestigt deze tekst je antwoord op vraag 6, of moet je je antwoord nu aanvullen? Zo ja, doe dat dan.
 - Kijk nog eens naar je antwoorden op vraag 10. Zijn die volledig, of kun je nog gegevens uit deze tekst halen? Doen dan.
2. Kun je verschillen vinden tussen de wijze waarop mensen toen en nu reageerden op terechtstellingen of andere straffen (de veroordeelde, het publiek)?

Noten

- 1) J. de Vries en Y. Smit maken een onderscheid tussen extrinsieke en intrinsieke gegevens. Beide soorten gegevens vallen onder wat ik hier de functie van het materiaal t.t.v. zijn vervaardiging noem.
- 2) Ik sluit hier met het gebruik van het woord 'bron' aan bij een terminologie die gangbaar is — zie G.o.S., p. 43, waar Coltham en Fines primaire en secundaire bronnen onderscheiden. Ik onderscheid hier weer hun primaire bronnen in directe en indirecte — n.l. bron van kennis voor de leerling die zelf constateert. Dit i.t.t. 'bronnen van onze beschaving', of 'bronnen van de wetenschap'.
- 3) Behalve het reeds vermelde *Geschiedenis op School* en vele artikelen in *Kleio* geeft ook het *Ontbouwrapport*, *Kleio*, november 1976, zeer veel nuttige informatie.
- 4) Bij het formuleren van doelstellingen in concretere termen dan ik het hier gedaan heb kan men veel hebben aan die van Rohlfes, G.o.S., hfd. 2, bijlage 1, maar vooral aan die van Coltham en Fines, idem, bijlage 2.
- 5) Toevoeging tussen haakjes is van mij. De tekst kan gemakkelijk vervangen worden door een stenciltje van de leraar zelf.
- 6) Zie de volgorde op p. 3/4 van dit artikel.
- 7) Ontleend aan Coltham en Fines, G.o.S. p. 43 e.v.
- 8) Alle opdrachten vindt U vanaf p. 16. De antwoorden, die dus de evaluatie van de doelstellingen inhouden, op p. 19 en 20.

Laatst was er een klas in mijn museum (de auteur is momenteel hoofd edukatieve dienst van het A'dams Hist. Museum; red.) die erg veel plezier heeft gehad. In de lift. Op weg naar een bovenzaaltje waar ze een inleiding zou krijgen, werd de lift alweer omlaag gehaald. Algemeen gelach, hier en daar zelfs gejuich. Vooral dat laatste was opmerkelijk: scholieren maken wel eens vaker lawaai in het museum, maar het is zelden het geluid van vreugdekreten. Zo leuk zijn musea niet.

Niet altijd. Soms wel, maar dat hangt van een heleboel omstandigheden af. Onder andere van de voorbereiding door de betreffende docent.

De noodzaak van een goede voorbereiding

Een leraar belt op met de vraag of hij dan en dan voor vijftig leerlingen een rondleiding kan krijgen. Een alleszins begrijpelijke vraag. Vanwege de schooltoetsen namelijk vielen er een paar dagen uit, en de excursiecommissie had een aantal buitenschoolse activiteiten georganiseerd. Nu was hij leraar geschiedenis, dus het leek hem wel aardig met twee VWO-5 klassen naar het historisch museum te gaan.

Aangezien het museum bestaat bij de gratie van bezoekers, is zo iets voor ons natuurlijk ook wel een aardig idee, maar de praktijk heeft geleerd dat een leuk plan nog niet tot een goed museumbezoek hoeft te leiden. Rondleiden van een grote groep is volstrekt onmogelijk: de museumruimtes zijn er vaak ongeschikt voor, bovendien wordt maar een deel van de leerlingen bereikt. Opsplitsen in kleinere groepen stuit op personele moeilijkheden. Een korte lezing of inleiding kan enigszins tegemoet komen aan de vraag om persoonlijke begeleiding. Het nadeel is echter dat er makkelijk een sfeer ontstaat die veel weg heeft van een klassikale les, maar dan van een les in ongunstige omstandigheden gegeven: de museummedewerker is een vreemde voor de leerlingen, bovendien kent hij weinig of niets van de specifieke omstandigheden van de klas.

Er is eigenlijk maar één oplossing. De leraar moet zijn leerlingen zelf begeleiden, en dus ook zelf het bezoek voorbereiden.

Het museum behoort behulpzaam te zijn bij het voorbereiden van een groepsbezoek. Het is bovendien in het eigenbelang van elk museum: door service te verlenen aan de leraar kan een kleine staf museummedewerkers meehelpen het museumbezoek te optimaliseren, en kwaliteit is niet alleen bij slagers de beste reclame. Er zit trouwens niet veel anders op. Uitbreiding van het aantal medewerkers ligt voor de meeste musea niet in het verschiet. Uitbreiding is wellicht te verwachten van edukatieve diensten, maar ook in dat geval zal het 'middelbare' onderwijs daar niet veel van profiteren: van oudsher hebben musea juist aan dat niveau veel aandacht besteed, en de duidelijke behoefte bestaat om meer te doen voor bijvoorbeeld het lager beroepsonderwijs en andere groepen die tot nu toe buiten de museale horizon vielen.

Vorbereiding is niet alleen noodzakelijk om de kans te verkleinen, dat de leerlingen slechte herinneringen overhouden aan het museum. Ik zeg expres: de kans verkleinen, want er zijn musea die niet 'kapot te krijgen' zijn, en er zijn ook klassen die het 'goed doen' in de ongunstige omstandigheden. Het gaat dan wel om een museumbezoek dat geslaagd is in rekreatieve zin. Daar is niets tegen, en soms is het onvermijdelijk, bijvoorbeeld als klassen moeten worden opgevangen in examenweken. Noodzakelijk is het voorbereiden

vooral in didaktische zin: bezoek aan het museum kan alleen dan op verantwoorde wijze onderdeel worden van het lesprogramma.

fragment van een observatieverslag

fragment van een verslag over groepsobservatie, door Constant Lem, student geschiedenis

Een groepje scholieren (. .) is op zoek naar materiaal over de 17de eeuw. In zaal I is "niet veel te zien". De plattegrond van het museum waarover men beschikt wordt kennelijk niet gelezen of niet begrepen. Een ander groepje spreekt de mening uit dit museum een rot museum te vinden: "Het gaat verdomme allemaal over Amsterdam". Kennelijk is de voorbereiding niet optimaal geweest. Het eerste groepje komt slechts langzaam tot de ontdekking dat men hier nog niet het gezochte materiaal kan vinden. Toch blijft men stug doorgaan met het bekijken van de zalen die de geschiedenis vóór de 17de eeuw behandelen. (. . .) Ook in zaal 6 worden weer vrij willekeurige teksten overgeschreven. De verveling en ontmoediging beginnen nu, na anderhalf uur waarin men veel geschreven heeft maar feitelijk nog niets over het onderwerp waarvoor men gekomen is, zeer duidelijk toe te slaan.

Wat kan het museum doen en wat wordt van de docent verwacht

Lange tijd is het museum inderdaad een tempel der muzen geweest, een plaats waar mensen vol schroom rondliepen en vol ontzag opkeken naar de geëxposeerde kunstwerken. Musea hebben er in het verleden veel toe bijgedragen om het sacrale karakter van hun instellingen te handhaven. Een weinig aantrekkelijke presentatie, een vrijwel geheel ontbreken van begeleidende teksten maakten dat alleen ingewijde bezoekers van een museumbezoek konden genieten. Daar is nu natuurlijk wel verandering in gekomen: de wijze van presentatie is veranderd, de tekstuele begeleiding sterk uitgebreid, waardoor een veel grotere groep mensen dan voorheen kan genieten en kennis kan nemen van het tentoongestelde. Maar er is natuurlijk een grens aan de begeleidingsmogelijkheden, en dit geldt vooral het begeleiden door middel van teksten. In mijn eigen museum bijvoorbeeld is het maximum aan tekst wel zo'n beetje bereikt, het lijkt in veel opzichten al op een leesmuseum, en meer kunnen we gewoonweg niet doen. Het gevolg van de grote hoeveelheid nederlandse teksten is bovendien dat voor buitenlandse bezoekers het museum veel minder informatief wordt. Ondanks de overvloed aan tekstborden en bordjes blijft het globale informatie die gegeven wordt, waar iemand die met een zeer bepaald doel komt, geen baat bij heeft: een leraar vindt geen aanwijzingen hoe de geëxposeerde voorwerpen als historische bron te gebruiken zijn; evenmin treft hij smakelijke, anekdotische "petite histoire" aan.

Gelukkig is het wel zo dat bij de staf van wetenschappelijke museummedewerkers, wel of niet verbonden aan een edukatieve afdeling, veel kennis aanwezig is over de tentoongestelde voorwerpen. Eén van de belangrijke taken van een edukatieve dienst is dat zij hetzij zelf leraren helpen een bezoek voor te bereiden, of bemiddelen om hen in kontakt te brengen met andere medewerkers die over het een of ander specialistische kennis hebben en daardoor soms veel beter in staat zijn om toegespitste inlichtingen te geven.

Een docent moet dan ook bepaald niet bang zijn om bij een museum aan te kloppen om juist datgene te vragen wat hij nodig heeft om een klassebezoek aan het museum voor te bereiden; hij moet dat ook wel doen, omdat hij de enige is die op de hoogte is van de mogelijkheden van de leerlingen, en belangrijker nog, weet hoe het museumbezoek in te passen is in het totale lesprogramma. Anders gezegd: de globaliteit van de museale begeleiding maakt dat de leraar extra informatie nodig heeft om het museum bruikbaar te maken voor zijn eigen doeleinden.

Dat betekent natuurlijk niet dat een docent maar alles kan overlaten aan het mu-



Amsterdams Historisch Museum, zaal 1
Uitleg over het schilderij van Willem van de Velde de jonge, het IJ in 1686.



Amsterdams Historisch Museum, zaal 11
Veel bekijks bij de bedelaar in de zaal Arm en Rijk.

seum, en rustig afwachgend welke informatie op hem afkomt verder zelf niets behoeft te doen.

Integendeel: hij wordt verondersteld en geacht zelf het leeuwendeel te doen aan de voorbereiding van een klassebezoek, en daartoe staan diverse instellingen verder nog tot zijn beschikking. Niet alleen de reeds genoemde edukatieve dienst, maar ook een museumbibliotheek, gemeentelijke archiefdienst, en andere instellingen. Wel is het natuurlijk zo dat een museummedewerker — juist omdat hij het totaalconcept kent van waaruit een verzameling in een expositie gebruikt is, en ook kennis heeft van de relatie van het geëxposeerde met de algemene kontekst — advies kan geven niet alleen over de voorbereiding van het museumbezoek zelf, maar ook hoe het museum in samenhang met andere activiteiten het best gebruikt kan worden.

Het museum is tenslotte slechts één van de plaatsen waar geschiedenis 'zichtbaar' is; of sterker misschien, de beste plaats waar leerlingen iets van geschiedenis kunnen zien is de straat, buiten het museum. Ik denk aan een aspekt van de geschiedenis dat met 'dagelijks leven' aangeduid kan worden. Alledaagse zaken als drinkwatervoorziening worden in een museum niet of nauwelijks behandeld. Het is vrij eenvoudig om voor een kleine stadswandeling de route zo te kiezen, dat leerlingen zo'n onderwerp tegenkomen. Gedacht kan ook worden aan de bouwgeschiedenis van een stad. Ik ben ervan overtuigd, dat een bezoek aan de Westelijke eilanden in Amsterdam, met de pakhuizen, met de straatnamen die herinneringen oproepen aan de nijverheid van weleer, op een geweldige wijze een aanvulling geven op een klassikale en museale behandeling van een onderwerp als 'economische en ruimtelijke groei van Amsterdam in de 17de eeuw'. Hetzelfde gaat ook op voor bijvoorbeeld een 'fotosafari' over een 19de-eeuws onderwerp: 'industrialisatie en de nieuwe arbeidersklasse': het zien van de negentiende eeuwse bouwwijze, het waarnemen van het gebrek aan ruimte en groen, of het herkennen van de vaak belerende en opdringerige door architecten opgelegde woonvormen (typisch bijvoorbeeld voor de wat latere Amsterdamse School) is haast onmisbaar voor een goed begrip van een dergelijk onderwerp.

Ideaal lijkt mij een combinatie van voorbereiding in de les, museumbezoek en een activiteit als bijvoorbeeld een stadswandeling. Het probleem is overigens wel dat de verwerkelijking van zo'n opzet behoorlijk veel tijd en moeite vergt: de docent zal naast de lessen en andere schoolverplichtingen nog al wat moeten doen, en bovendien — en dat is vaak een veel moeilijker te nemen hindernis — zal er aan het rooster gesleuteld moeten worden en bij kollega's gelobbyed moeten worden om de klas waar het tenslotte allemaal om begonnen is, tijdens schooltijd de deur uit te krijgen.

Allerminst een makkelijke zaak. Excursiemiddagen, projektdagen of werkweken bieden mogelijkheden om in een rustig tempo een buitenschoolse activiteit op een diepgaande en verantwoorde wijze af te wikkelen, maar ook aan deze oplossing kleven bezwaren, sinds kort ook ministeriële. Afgezien hiervan is het duidelijk dat door de overvloed aan museale voorzieningen in de Randstad, en dan weer vooral in de grote steden, het organiseren van museumbezoeken en aansluitende activiteiten voor de ene school veel makkelijker is dan voor andere scholen.

Het is overigens niet mijn bedoeling te suggeren, dat museumbezoek in het kader van de geschiedenisles alleen dan verantwoord zou zijn, indien dit bezoek deel uitmaakt van een uitgebreid projekt. Dat zou te pretentieus zijn, en bovendien niet reëel. Ik meen alleen wel dat een totaal achterwege blijven van enige voorbereiding averechts op de leerlingen kan werken: het is de taak van de musea hun dienstverlening niet alleen te richten op leraren die een uitgebreid werkbezoek voorbereiden, maar ook op degenen die — om

welke reden dan ook — wat minder investeren. Maar de praktijk leert dat initiatief en inzet van de leraar een grote invloed heeft op de inspanning die het museum zich getroost. Daarom is het van groot belang dat de musea ook voor schoolgroepen die voor een eerste oriëntatiebezoek komen, materiaal hebben dat de leerlingen een steun geeft bij het bekijken van de kunstvoorwerpen. Ik denk dat het zinvol is als — om een voorbeeld te noemen — puzzeltochten niet alleen ingaan op de begeleidende teksten en daar vragen over stellen — in het geschiedenisonderwijs worden de leerlingen toch al voldoende op deze wijze met de stof geconfronteerd — maar de leerlingen dwingen te kijken naar de kunstvoorwerpen en natuurlijk ook naar de visuele hulpmiddelen als lampjeskaarten, diaprogramma's, statistieken of wat dan ook.

Ervaringsfeit is dat leerlingen bij té tekstgerichte vragen de teksten bekijken, even de vragen beantwoorden en dan gauw doorlopen en daardoor juist de essentie van een museum missen: een historisch museum vertelt een geschiedenisverhaal juist aan de hand en met behulp van een verzameling kunstvoorwerpen. Weliswaar worden deze kunstvoorwerpen bruikbaar gemaakt aan een misschien tamelijk belerende doelstelling, maar dat betekent niet dat ze zomaar gepasseerd kunnen worden.

Er is nog een andere reden waarom leraren wel eens afhankelijk zijn van 'pak-mee-materiaal': bij de meeste musea met een edukatieve dienst is het niet zo dat de edukatieve medewerkers de hele dag besteden aan rondleiden of aan andere vormen van dienstverlening. Er is gelukkig een ontwikkeling op gang gekomen, die deze medewerkers niet in isolement van, maar juist in samenwerking met de verdere staf mede betrokken wil laten zijn bij andere museale werkzaamheden, waarbij het maken van een tentoonstelling een belangrijke plaats inneemt. Tegelijkertijd worden andere museumwerkers steeds meer betrokken bij wat wel eens het edukatieve beleid van een museum wordt genoemd. Een ideale situatie ontstaat wanneer alle medewerkers — de ene wat meer misschien dan de ander — zich bewust zijn van de edukatieve taak van het museum en ook daadwerkelijk aan de verwerkelijking daarvan meewerken, hetzij door het geven van persoonlijke begeleiding (voorlichting, inleidingen, rondleidingen), hetzij door indirecte begeleiding (tentoonstellingen maken met een grote mate van 'toegankelijkheid', schrijven van folders, themaboekjes, diaprogramma's etc.). Er kan dus op verschillende manieren gewerkt worden aan de voorbereiding van een museumbezoek met de klas. Wel moet steeds aan een aantal praktische zaken gedacht worden. Het is verstandig zo vroeg mogelijk contact met het museum op te nemen om een afspraak te maken voor het klassebezoek. Zo kan voorkomen worden dat groepen door hun gelijktijdige aanwezigheid elkaar hinderen; bovendien: vantevoren aangekondigde groepen krijgen in de meeste musea gratis of gereduceerde toegang. In zo'n geval wordt de klas meestal door een andere ingang binnengelaten wat veel voordelen heeft: de leerlingen kunnen zonder andere bezoekers te storen even 'uit-razen', het ophangen en wegzetten van jassen en tassen gaat veel sneller, en de leraar kan de groep nog even nader instrueren, papier en onderleggers uitdelen, en dan naar de tentoonstellingsruimte lopen. Bij een vroeg contact kan verder afgesproken worden wat de andere faciliteiten zijn (bijvoorbeeld ruimte om te lunchen) en wat het museum kan bijdragen aan de ontwikkeling van het programma. Ik denk aan het opsturen of meegeven van materiaal tijdens de voorbereidende lessen gebruikt kan worden: reproducties van schilderijen en kaarten, lesbrieven, dia's enz. In mijn museum is net het eerste deel van een uitgebreide reeks diaseries met bijbehorende tekstboekjes verschenen (handelend over de vroege geschiedenis van Amsterdam), dat de leraar voor zijn eigen voorbereiding van het museumbezoek kan gebruiken, maar ook in de klas kan vertonen, waardoor de leerlingen enigszins vertrouwd raken met wat ze later in het museum zullen aantreffen.

Ook andersoortige, praktische informatie kan het museum geven: inlichtingen over plaatselijke verkeersproblemen, mogelijkheden om met groepen te lunchen of een verversing te gebruiken enz. . Niets is immers zo vervelend als een programma dat onnodig vertraagd wordt of niet soepel verloopt. Er moet een redelijke verhouding zijn tussen reistijd (inklusief het ophangen van de jassen; vaak wordt onderschat hoeveel tijd het kost voor uiteindelijk met het eigenlijke museumbezoek begonnen kan worden) en het bezoek zelf, dat over het algemeen toch niet langer dan 45 minuten kan duren, tenzij het afgewisseld wordt met andere programmaonderdelen (eten, wandelen, in een andere museumruimte uitwerken van opdrachten enz.).

Het is bewust niet mijn opzet geweest om uitvoerig in te gaan op de manier van werken van bepaalde musea. Toch kan ik mij voorstellen dat er behoefte bestaat om eens wat meer te weten over wat een museum in concreto aan programma's ontwikkeld heeft. Vorig jaar heeft de Sectie Edukatieve Diensten van de Nederlandse Museumvereniging een uitgave verzorgd van artikelen die museale projecten beschrijven. Deze artikelenserie onder de titel "Begeleiding in musea" zal jaarlijks uitgebreid worden, en een abonnement hierop is te bestellen bij het bureau van de vereniging in Enkhuizen.

Hieruit kan men een indruk krijgen van wat musea te bieden hebben en ideeën opdoen voor het opzetten van een klassebezoek aan een museum. En dat kan best leuk zijn en zinvol.

L.J. Wagenaar



*Historisch Museum Rotterdam, de Dubbele Palmboom,
Jonge kinderen aan het werk.*



Actualiteit in het leerplan



Een boeiend aspect van geschiedenis is het heden herkennen door het verleden. Daar komen Uw leerlingen niet altijd aan toe. Het leerplan stelt wel dat "de historische ontwikkeling tot heden" gekend moet worden, maar over het laatste stuk bestaat erg weinig lesmateriaal. Zodat dat stuk moderne geschiedenis waar Uw leerlingen de meeste interesse voor hebben vaak onderbedeeld blijft.

Keesings Reflector en Blikopener bieden een oplossing voor deze onbevredigende situatie. Keesings Reflector en Blikopener behandelen de geschiedenis vanuit de actualiteit. Zo worden Uw leerlingen beter in staat gesteld verbanden te leggen en historisch inzicht te verwerven. Naast informatie geven Reflector en Blikopener opinies van betrokkenen en deskundigen. Zo kunnen Reflector en Blikopener goed gebruikt worden als leermiddel of als aanvulling op de les, evenals voor het maken van scripties.

Keesings Reflector is een blad voor leerlingen van de hoogste klassen van het VWO, van het MEAO en het Hoger Beroepsonderwijs. Reflector bestaat uit een hoofdnummer van 16 pagina's en een bijlage van 8 pagina's. Binnenkort zal Reflector in magazine vorm verschijnen met 32 pagina's.



Keesings Blikopener is een tijdschrift voor leerlingen van het MAVO, het MBO en de middenklassen van het VWO en HAVO. Keesings Reflector en Blikopener verschijnen elke maand (8x per jaar, vakanties niet). Via onderstaande bon ontvangt U vrijblijvend meer informatie met enkele afleveringen. Wel even de moeite waard. Doen!

**Systemen Keesing B.V. Antwoordnr 4, Amsterdam 1007
Telefoon 020-71 94 44.**

BON Gaarne ontvang ik gratis en geheel vrijblijvend meer informatie met enige afleveringen van Keesings Reflector en Blikopener.

Naam van de school

Onderwijstype

Adres

Plaats

Verzending t.a.v.

Datum Postcode

Reflector&Blikopener; Systemen Keesing Groot in kennis

MEDEDELINGEN

PRIJSVRAAGPROGRAMMA 1978 TEYLERS TWEED E GENOOTSCHAP TE HAARLEM

Directeuren van Teylers Stichting en de Leden van Teylers Tweede Genootschap hebben besloten voor het jaar 1978 de volgende prijsvraag uit te schrijven:

Gevraagd wordt een studie over het functioneren van de Unie van Utrecht en met name over de opvattingen en discussies over deze unie in de zeventiende en/of in de achttiende eeuw. Desgewenst kan ook volstaan worden met een afgeronde studie over een periode of belangrijke episode.

Toelichting:

Voorzover het de zeventiende eeuw betreft, zal vooral aandacht dienen te worden geschonken aan de politiek en aan de opvattingen in deze van de Stadhouders en hun aanhangers en van figuren als Oldenbarnevelt, Hugo de Groot, Johan de Witt, Pieter de la Court, Alexander van der Capellen. Ook de opvattingen over de unie in de kring van de gereformeerde kerk en de rol gespeeld door Zeeland en de landprovincies alsmede door de stad Amsterdam behoren in de beschouwing te worden betrokken.

In een studie over de achttiende eeuw dient eveneens aandacht te worden besteed aan de Stadhouders en hun aanhangers (figuren als Bentinck van Rhoon, R.M. van Goens, E. Luzac, A. Kluit, L.P. van de Spiegel), aan de gereformeerde kerk, aan de kleinere gewesten en de stad Amsterdam. Behalve leidende figuren in het kamp van de staatsgezinde regenten en een prominent staatsman als Van Slingelandt is natuurlijk ook de patriottenbeweging in het kader van dit onderwerp van eminente betekenis (men denke aan mannen als Van der Capellen tot den Pol en Pieter Paulus, aan de patriotse ballingen alsmede aan publikaties als de 'Grondwettige Herstelling').

Beantwoordingsvorm:

Het antwoord kan zowel uit een langere studie in de vorm van een voor publicatie gereed artikel bestaan, als uit een korte, al of niet publiceerbare, inleiding van bijvoorbeeld 5 pagina's, vergezeld van publicaties, merendeels verschenen gedurende de laatste drie jaar vóór 1 januari 1981 en waarvan de indiener één der hoofdauteurs is.

Procedure:

Om voor beoordeling in aanmerking te komen, moeten de antwoorden worden ingezonden vóór 1 januari 1981, en wel aan: Directeuren van Teylers Stichting, Damstraat 21, Haarlem. Antwoorden na die datum binnengekomen zullen niet in behandeling worden genomen. Nog niet gepubliceerde teksten moeten getypt zijn en in het Nederlands, Frans, Duits of Engels zijn gesteld.

Ingevolge de bepalingen van Teylers testament mogen de in de vorige alinea bedoelde teksten *niet* de naam van de auteur vermelden. Zij moeten slechts met een spreuk zijn ondertekend. Dit geldt uiteraard *niet* voor bijgevoegde en reeds verschenen publicaties, die *wel* op naam staan. Bij de inzending dient een verzegeld couvert te zijn ingesloten, met dezelfde spreuk als opschrift en bevattend naam en adres van de schrijver.

De prijs:

De prijs bestaat — indien naar het oordeel van de Directeuren de omstandigheden dat gedogen — uit een gouden erepenning op de stempel des Genootschaps geslagen. Verder zullen vakbladen en pers van de bekroning worden verwittigd.

Publikatie:

In het algemeen zullen auteurs zelf voor publikatie van hun werk zorgen, daarbij vermeldende, dat het artikel door Teylers Stichting is bekroond. Indien gewenst kan de Stichting daarbij behulpzaam zijn. In uitzonderingsgevallen kan dit betekenen publikatie als verhandeling van het Genootschap.

H. Enno van Gelder
Secretaris van Teylers
Tweede Genootschap

RECTIFICATIE

Jammer genoeg is een artikel in nr. 3 van dit jaar enigszins verminkt overgekomen. Op blz. 243 van het artikel "Schuld en boete in de Nederlandse Verlichting" staat in de 2e alinea een volstrekt onbegrijpelijke en onzinnige zin: "Toch was de Hollandsche Spectator voor de Nederlandsche (sic) burgers" etc.

Dit had moeten zijn:

Toch was de Hollandsche Spectator voor de Nederlandse burgers de belangrijkste bron van Verlichtingsdenkbeelden. Voor zover de Hollandsche Spectator een spiegel van de Nederlandse Verlichting is, is het beeld van de Verlichtingsfilosofie als 'gekenmerkt door haar eis van volstrekte autonomie van de menselijke rede en door haar principieel verzet tegen alle wereldbeschouwelijk en staatkundig gezag op wijsgerig gebied' (Sassen) voor Nederland in elk geval te eenzijdig.

DE BIJDRAGE VAN DE GEMEENTELIJKE ARCHIEFDIENST TE ROTTERDAM AAN HET PROJECT "LANDSCHAPPENKAART"

Als bijdrage tot het landelijk project "Landschappenkaart" heeft de Gemeentelijke Archiefdienst van Rotterdam in oktober 1977 een drietal informatieavonden georganiseerd, die tot doel hadden de onderwijzer een korte cursus te geven over een Rotterdams stadsdeel.

Het stadsgebied werd in 3 grote delen onderverdeeld t.w.:

- Rotterdam-Zuid
- Rotterdam Oost en Noord
- Rotterdam West en Centrum

Op elk van de 3 informatieavonden werd de historie van één van de hier bovengenoemde stadsdelen aan de orde gesteld.

Deze driedeling is met opzet aangebracht omdat ieder stadsdeel een duidelijk eigen karakter en ontwikkelingsgeschiedenis heeft. Wat voor het Centrum geldt, geldt niet voor Rotterdam-Zuid. Immers het centrum van Rotterdam is rond 1300 ontstaan, terwijl de ontwikkeling van Zuid pas in of liever gezegd rond 1880 is begonnen.

Vandaar dat deze driedeling zeer gelukkig gekozen is.

Op zo'n avond, die telkens door gemiddeld 30 leerkrachten en geïnteresseerden werd bezocht, werd door een archiefambtenaar in het kort de ontstaansgeschiedenis van het betrokken stadsdeel aan de orde gesteld.

Hierbij kwam vooral de ontwikkeling in het kader van de grote stadsontwikkeling goed uit de verf. Tevens was er een kleine expositie ingericht met boeken, tijdschriftartikelen, foto's en historisch en recent kaartmateriaal over het bedoelde stadsdeel.

Na de historische uiteenzetting werden er dia's vertoond. Deze dia's lieten vooral zien welke historische achtergronden er in de huidige situatie te vinden waren, b.v. van voor de bebouwing daterende waterlopen, boerderijen, kavels in het landschap.

Zo werd een singel in Tuindorp Vreewijk ontmaskerd als de grensscheiding uit vroeger tijd tussen het Land van Putten en het Baljuwschap Zuid Holland. Normaliter zou dat natuurlijk nooit aan het licht gekomen zijn, alleen dan door uitvoerige studie.

Door de dia's kreeg men een goed inzicht in de historische aanknopingspunten die dat stadsdeel voor de historische heemverkenning biedt.

Ondanks al deze informatie, of liever gezegd, juist met deze informatie, moet de onderwijzer zelf aan het werk gaan. Het project "Landschappenkaart" geeft veel suggesties en informatie voor biologische, natuurkundige en aardrijkskundige echter, weinig voor historische heemverkenning.

Zij kan ook niet anders, historische heemverkenning is teveel plaats- en streekgebonden en voor elke school weer anders. Het is een goede zaak van het Gemeentearchief dat zij de informatie zo kernachtig en praktisch heeft gegeven. Meestal ligt deze informatie opgeslagen in uitgebreide historische verhandelingen of streekbeschrijvingen.

De doorworsteling van deze boeken mag van de leerkracht niet verwacht worden.

Daarom is het boekje dat n.a.v. de informatieavonden werd uitgegeven ("Rotterdam als historisch landschap") ook zo goed voor de onderwijspraktijk bruikbaar.

De informatie hierin is beknopt en overzichtelijk, ook de suggesties zijn goed bruikbaar.

Toch zal de leerkracht veel zelf moeten doen zoals b.v. dia's maken, foto's maken, samenstellen van specifiek op zijn school en klas gerichte lessen enz.

Ook zal hij zelf dikwijls kaarten moeten maken van het gebied waarover hij spreekt.

Veelal staat er op de beschikbare kaarten teveel en veelal juist niet bedoelde of verwarrende informatie. Ook zijn kaarten uit verschillende tijdperken op verschillende schaal getekend. Om de ontwikkeling van een gebied, streek of dorp, duidelijk te maken is het raadzaam om zelf eenvoudige kaarten met alleen het meest essentiële er op, te vervaardigen. Hierdoor is een goede overzichtsvorming gewaarborgd.

Al met al heeft het Gemeentearchief van Rotterdam een prima bijdrage tot realisering in de praktijk geleverd. Verder is het archief altijd bereid om de leerkracht te helpen met informatie, reproducties van kaarten en foto's, dia's en landkaarten.

Ed Dam

"DORPEN IN BRABANT"

De tentoonstelling "Dorpen in Brabant" wordt geopend op 12 mei 1978 en zal duren tot 9 juli 1978.

Een begeleidende publicatie over het onderwerp (80 paginas) zal f 12,— gaan kosten.

Het Noordbrabants Museum is op werkdagen geopend van tien tot vijf, in de weekends van één tot vijf, adres: Bethaniëstraat 4, 's-Hertogenbosch.

De toegang is gratis.

FOTO'S EN VERDERE INFORMATIE OVER "DORPEN IN BRABANT" OP AANVRAAG BESCHIKBAAR.

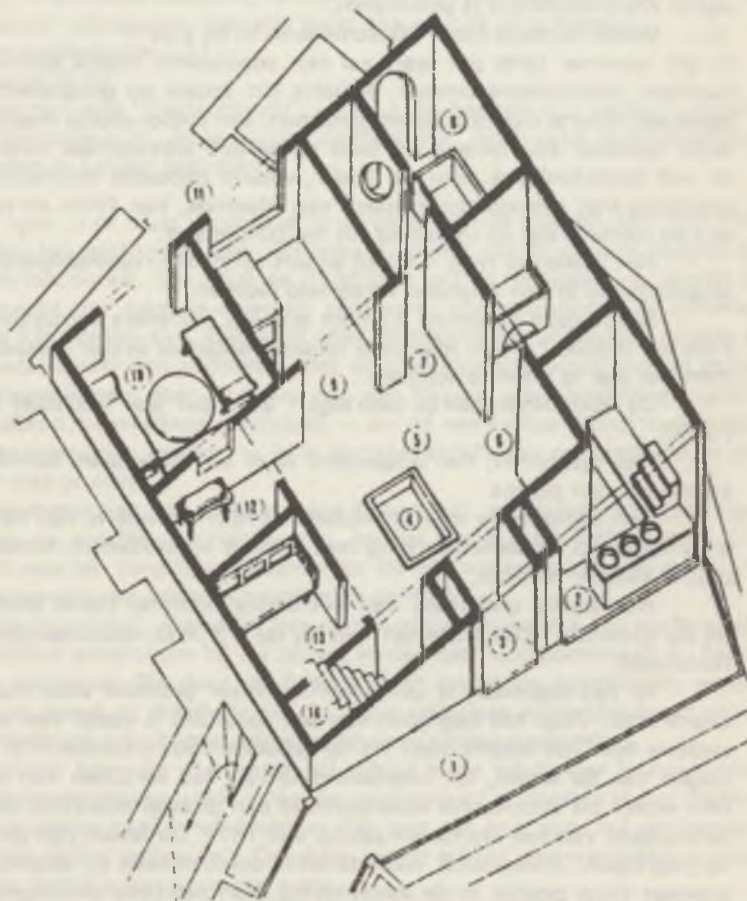
EEN ROMEINS HUIS

Op 19 april a.s. zal de tentoonstelling "Een Romeins Huis" in het Alard Pierson Museum, Oude Turfmarkt 127 in Amsterdam geopend worden. In de tentoonstellingsruimte van het museum zal een Pompejaans huis te bezichtigen zijn.

De voorbereidingen en organisatie lagen geheel in handen van een werkgroep bestaande uit 16 studenten in de kunstgeschiedenis en archeologie van de Universiteit van Amsterdam.

Een huis op de tentoonstelling is geen direkte nabootsing van een bestaand huis in Pompeii. Toch is er wel een huis in Pompeii, nl. dat van Trebius Valens aan de Via dell'Abbondanza als uitgangspunt genomen. Het "voor"huis, met atrium, is in gewijzigde en enigszins verkleinde vorm (wegens ruimtegebrek in de tentoonstellingszaal) nagebouwd. Dit huis is gekozen omdat men er vrijwel alle karakteristieke vertrekken van een Romeins huis in aantreft: rond het atrium bevinden zich het tablinum, slaapkamers en triclinium, terwijl aan de gang naar het peristylum de keuken en het bad-vertrek liggen. De indeling van het huis op de tentoonstelling is duidelijk te zien op de hier afgebeelde tekening. Het is compleet ingericht met meubilair en gebruiksvoorwerpen. De "Romeinse" meubelen zijn, evenals de wandschilderingen, door studenten vervaardigd; zij zijn hierbij uitgegaan van bewaard gebleven voorbeelden. Naast gebruiksvoorwerpen uit de collectie van het Alard Pierson Museum zijn verscheidene door het Rijksmuseum G.M. Kam te Nijmegen en het Rijksmuseum voor Oudheden te Leiden in bruikleen gegeven voorwerpen, in hun "oorspronkelijke" omgeving te zien. Aan de straatzijde is een kroeg gebouwd en vanuit het atrium kan men in het peristylum-gedeelte kijken, waar een fontein spuit.

1. straat
2. kroeg (thermopolion)
3. ingang (fauces)
4. impluvium
5. atrium
6. keuken (culina)
7. gang (andron)
8. badkamer
9. tablinum
10. triclinium
11. peristylum
12. ala
13. slaapkamer (cubiculum)
14. trap



BOEKBESPREKINGEN

L.G. Dalhuisen e.a. (red.), *Geschiedenis in de klas*. Jaargang 1, nummer 1: Film en Video. Uitgeverij: J.H. Gottmer, Haarlem, januari 1978. 39 blz.

Redactie en uitgever beschouwen de verschijning van dit nieuwe tijdschrift op het gebied van de didactiek van de geschiedenis als een experiment. Uit aanvragen bij het Historisch Didactisch Documentatie Centrum in Leiden is een deel van de redactie gebleken, dat er bij de geschiedenisleraren belangstelling is voor lesmateriaal voor gebruik in de klas. Om ook ander waardevol binnen- en buitenlands lesmateriaal, waarvan een professionele uitgave commercieel niet haalbaar lijkt, te publiceren en te verspreiden is gezocht naar een efficiënte weg daarvoor. De redactie meent met dit tijdschrift deze weg gevonden te hebben.

Met het lesmateriaal wil de redactie zich vooral op de praktijk richten. De opmerking, dat de didactiek van de geschiedenis bij veel leraren de naam heeft een vrijwel uitsluitend theoretische bezigheid te zijn (pag. 2) lijkt mij niet relevant. Dat de redactie zich uitsluitend wil richten op de praktische resultaten van deze theoretische bezigheden is een andere zaak.

De opmerking die de redactie meent te moeten maken over de vergeefse pogingen de formule van dit tijdschrift uit te werken in samenwerking met het bestuur van de V.G.N. lijkt mij evenmin relevant. Het V.G.N.-bestuur is van mening dat deze formule uit te werken is binnen het tijdschrift *Kleio* en is dan ook bereid mee te werken aan een experiment om didactisch materiaal in een bepaald aantal *Kleio*-nummers te publiceren.

Welke formule heeft "Geschiedenis in de klas"?

In elk nummer (drie per jaar) zal een zogenaamd thema centraal staan: Europa-nummer, Amerika-nummer, niet-westersnummer. Behalve dit accent op geografische gebieden zal aandacht worden besteed aan diverse didactische werkvormen, aan audio-visuele media en aan toetsmateriaal.

Ieder nummer zal bestaan uit twee gedeelten: lesmateriaal rond een van de bovengenoemde thema's en een aantekenboek voor de leraar, waarin bepaalde rubrieken een vaste plaats zullen krijgen: beschrijving van geluidsdocumenten, van diaserie's, van films en van videobanden; uitgewerkte lesplannen en lesmateriaal en literatuur uit het buitenland.

Het materiaal mag — tenzij anders vermeld — vermenigvuldigd worden en het aantekenboek kan uitgeknipt en in een ringband verzameld worden.

Naast deze nummers kunnen speciale nummers verschijnen, zoals dit eerste, dat gewijd is aan Film en Video. Zenden meerdere leraren materiaal in dan bestaat de mogelijkheid meer dan drie nummers per jaar te laten verschijnen.

De abonnementsprijs bedraagt f 20,— per jaar (inclusief porto-kosten), losse nummers kosten f 8,50.

Het tijdschrift, dat uitgevoerd is in een handzaam formaat, is geïllustreerd en kent meerdere kolommen per pagina.

Een experiment met dit tijdschrift lijkt de moeite van het proberen waard. Op deze wijze zou, door didactici in samenwerking met leraren en studenten samengesteld, lesmateriaal naar buiten gebracht kunnen worden.

Het eerste onderdeel van het eerste nummer bevat lesmateriaal en didactische aanwijzingen bij de speelfilm "Der Untertan" en bij de V.P.R.O.-documentaire "Hard roepen in het donker" (over Rhodesië).

In het algemeen is een speelfilm meer geschikt voor motivatie en inleving dan voor kennisoverdracht. Voor het begrijpen van een speelfilm is veelal veel voorkennis vereist. In de geboden les-senserie lijkt het accent meer op de geboden voor-informatie te liggen dan op de film zelf. Voor het volgen van de lessen, ter voorbereiding van het vertonen van de film, en voor het begrijpen van de film wordt als voorkennis verondersteld een globaal overzicht van de voorgeschiedenis (vanaf de middeleeuwen) van het Duitse Keizerrijk van 1871. De lessen zijn gericht op kennis en begrip van een viertal begrippen: militarisme, nationalisme, conformisme en keizercultus van de belangrijkste bevolkingsgroepen (hun positie in de samenleving, hun politieke verlangens en hun onderlinge relaties); van de politieke structuur, in het bijzonder de grote macht van de keizer en op vaardigheden als het onderkennen van een groot deel van het tevoren behandelde tijdens het zien van de film en het vormen van een waarde-oordeel over de vier bovengenoemde begrippen. De kracht van de film ligt in de concretisering van de vier hierboven genoemde begrippen. In de lesopzet wordt de indruk gewekt dat de film daar twee functies heeft: bevestiging van de van te voren geboden informatie en fungeren als een toets.

De leerlingen moeten aan kunnen geven waaruit in de film de persoonsverheerlijking van de keizer, het militaire karakter van het tweede keizerrijk en het conformisme van de hoofdpersoon blijkt, welke uitingen van nationalisme in de film waar te nemen zijn, bij welke bevolkingsgroepen deze begrippen leefden en wat de drijfveren daarvoor waren. Tenslotte moeten de leerlingen over deze begrippen in het algemeen een gemotiveerd oordeel geven. Bij het laatste kan men zich afvragen of op basis van deze kennis de leerlingen hierover tot een afgewogen oordeel kunnen komen. Men kan zich eveneens afvragen of het niet mogelijk zou zijn leerlingen naar aanleiding van het zien van de film probleemstellingen te laten formuleren en ze op deze wijze tot dezelfde doelen te laten komen. De omgekeerde werkwijze is wel gevolgd bij het gebruik van de televisie-documentaire in het geschiedenisonderwijs. Evenals in de reële situatie krijgen de leerlingen nauwelijks voorinformatie. De functie van deze film is: motivering, inleving en het oefenen van een aantal vaardigheden. Men kan zich afvragen of de geboden opzet betekent dat een speelfilm zich niet voor een dergelijke aanpak leent en een documentaire wel of dat iedere film een eigen aanpak vraagt.

In het aantekenboek vinden we een beschrijving (geen bespreking!) van twee diaseries (over Duitsland en over Rhodesië) en van een geluidsband (over Dimitroff). Voorts zijn opgenomen een reeds bekend lesplan over het begrip standplaatsgebondenheid, een literatuurlijst over Rhodesië en een lijst van buitenlands bronnenmateriaal.

J. Brouwer

Bij de firma Ploegsma in A'dam zijn de laatste tijd diverse informatieve (jeugd)boeken verschenen die een bespreking waard zijn. Van *David Macaulay* is reeds met veel enthousiasme het boek "De Kathedraal — het verhaal van de bouw" ontvangen. Van zijn hand zijn nu ook verschenen:

De stad — verhaal van de Romeinse stedenbouw f 27,—

De Piramide — verhaal van de bouw f 23,50.

(Op het punt van verschijnen staat dan nog "Ondergronds" f 29,—) De boeken zijn vertaald en voor Nederland bewerkt door de bouwhistorikus H. Janse. Voor "de Piramide" heeft men de medewerking van het Rijksmuseum voor Oudheden te Leiden gekregen.

Voor wie "de kathedraal" kent is er niets veranderd in de opzet van de boeken. Met zijn meesterlijke tekeningen maakt Macaulay het onderwerp van zijn boek duidelijk. De illustraties vormen een uitermate wezenlijk onderdeel van het totaal. Via tekst en illustraties wordt langzaam via allerlei details naar een totaal-beeld toegewerkt. De tekst is daardoor doorspekt met tekeningen en schema's, waardoor de boeken ware lees- en kijkboeken zijn. Gelukkig laten de tekeningen voldoende ruimte tot goed kijken, nadenken en interpretatie over om zodoende niet alles als gesneden koek voor te zetten.

In "de Stad" worden we meegenomen naar de bouw van een fiktieve stad 'Verbonia', rond de jaartelling. De planologie — opvallend hedendaags aandoend — en de werkwijze wordt ons daarbij duidelijk gemaakt; gelukkig op een plezierige manier, er is in de tekst sprake van personen zodat men via 'bekenden' het beeld langzaam ziet groeien.

Allerlei problemen rond de bouw van een stad worden behandeld: woon-werkvoorzieningen, tempelbouw, pleinenaanleg, water- en voedselvoorziening etc., en dat steeds weer geïllustreerd. Ook wordt steeds duidelijker gemaakt waarom dergelijke dingen voor de Romeinen belangrijk waren. Op deze manier wordt de denk- en leefwereld van anderen begrijpelijk gemaakt.

Dit alles geldt ook voor "de Piramide". Ook hier een denkbeeldig bouwwerk dat we langzaam zien groeien in het landschap. Allerlei problemen bij de bouw, in de materiaalvoorziening en bij het transport worden aangekaart en verklaard. De door de Egyptenaren gevonden oplossingen worden duidelijk gemaakt. De filosofie van leven en dood die tot de bouw van deze piramides heeft geleid, wordt gegeven. Op deze manier wordt ook hier begrip opgeroepen voor anders denkenden.

Dat de boeken voor Nederland bewerkt zijn komt tot uiting in de tekst waar relaties gelegd worden met in Nederland herkenbare elementen zoals romeinse vestingen en oudheden in het museum te Leiden. Via de verwijzing op de laatste bladzijden komt er dan nog een overzicht bij van adressen en gebouwen die betrekking hebben op het onderwerp. Gelukkig wordt er niet alleen melding gemaakt van adressen etc. in Nederland, ook België komt in de lijst voor.

Deze boeken zijn voor een leuke interessante les(senserie) over de onderwerpen onontbeerlijk. De meeste leerkrachten zullen in hun opleiding dergelijke informatie nooit ontmoet hebben, terwijl dit voor het onderwijs broodnodig is: zeker als we niet alleen de politieke geschiedenis willen behandelen. Voor informatie over de sociale aspecten kan men in deze boeken uitstekend terecht.

De leerkracht kan er informatie uithalen, maar tevens illustraties. De tekeningen zijn over te nemen in een bordtekening of op stencil-offset-fotocopie. (Hoewel mijns inziens daarmee niet mag worden volstaan. Ook de andere soorten bronnen — buiten dit boek om — zullen aan bod moeten komen om een volledig beeld te creëren). Ook door de leerlingen zijn deze boeken uitstekend te gebruiken. De informatiehonger van menige leerling zal er mee gestild kunnen worden. Maar dat niet alleen; de boeken wekken ook een duidelijke honger op.

Naast de gebruikelijke mogelijkheden moet hier zeker ook gedacht worden aan de mogelijkheid tot creatief gebruik. Ik denk bijv. aan het maken van maquettes, eigen bouwtekeningen e.d. Leerlingen die eenmaal dergelijke dingen gemaakt hebben, vergeten dat niet snel.

Bij dergelijke activiteiten kan het zich gaan wreken dat er in de boeken geen inhoudsopgave staat. Ook het gemis van een register kan dan bezwaarlijk worden. Maar al bladerend zie je aan de vele tekeningen snel waar je ongeveer moet zijn. Kortom, boeken die voor jong en oud bruikbaar zijn en die in een schoolbibliotheek niet mogen ontbreken. Ze zullen hun geld dubbel en dwars waard zijn!

Doky Verhagen.

Projekt: "Als je handig bent, word je niet gepakt", Politiek Jongeren Kontakt, Amsterdam, 1976

Het Politiek Jongeren Kontakt heeft in samenwerking met het Vormingscentrum voor Werkende Jongeren voor Gouda en Omstreken een projekt ontwikkeld voor maatschappijleer of vormingsprogramma's.

Het projekt geeft een duidelijk uitgangspunt: het thema moet zó behandeld worden dat de leerlingen (kursisten) er iets aan hebben c.q. er iets mee kunnen doen. Dit uitgangspunt leidde tot de volgende doelstellingen:

het geven van praktische informatie over taken, werkwijzen en bevoegdheid van politiek en justitie, advocatuur, reclassering en andere hulporganisaties, en informatie over de totale procesgang, en wel op zodanige wijze dat:

1. strafbaar gedrag verschijnt als een maatschappelijk verschijnsel;
2. een aantal vooroordelen ten aanzien van strafbaar gedrag terloops gerelativeerd worden;
3. het functioneren van politie en justitie doorzichtiger wordt;
4. handreikingen worden gegeven om zich te kunnen handhaven bij het in aanraking komen met politie en/of justitie.

Voor het concretiseren van de doelstellingen is men uitgegaan van een verhaal over een inbraak, gepleegd door een aantal jongeren. Dit verhaal moest aan een aantal eisen voldoen:

1. spannend en rijk geïllustreerd verhaal zijn;
2. voldoende aanknopingspunten bieden om met praktische informatie te komen;
3. gelegenheid geven tot inleving;
4. de werking van de organisaties beschrijven en demystificeren;
5. het gehele gebeuren als een maatschappelijk gebeuren beschrijven;
6. een aantal te verwachten vooroordelen terloops relativeren.

Daarnaast heeft men gebruik gemaakt van de volgende films:

"De zaak Rijnstraat", over het opsporingswerk van de politie;

"In bewaring", over het leven in de gevangenis.

Men heeft een bezoek gebracht aan een zitting van de politierechter. Tenslotte hebben de leerlingen de opdracht gekregen iemand van de politie en van de reclassering te interviewen.

Men heeft eveneens een toets ingebouwd om na te gaan of de doelstellingen inderdaad bereikt waren.

Het projekt is in eerste instantie gericht op het Vormingswerk Werkende Jongeren, maar kan, naar de mening van de ontwerpers, ook gebruikt worden voor groepen en klassen uit het L.B.O., Be-roepsbegeleidend Onderwijs en M.A.V.O..

Het totale projekt bestaat uit de volgende onderdelen:

1. een lerarenboek, met daarin:
 - inleiding
 - hoofdmomenten uit de voorbereiding, een verantwoording van het materiaal
 - een handleiding bij het werkmateriaal, met uitgebreide suggesties voor projekt- en lessenopzet
 - een lijst van bruikbare literatuur en audio-visuele middelen.

2. Het boekje "strafrechtmoelijkheden?" van de Wetswinkels Utrecht, bedoeld als achtergrondinformatie voor de leraar.
3. De leesboekjes "Als je handig bent, word je niet gepakt", deel 1 en 2 (werkmateriaal voor de leerlingen), omvattend het vlot geschreven verhaal over de inbraak. De tekst van dit verhaal voldoet aan de bovengestelde criteria. Ik vraag me overigens wel af waarom in een vlot *geschreven* verhaal het woordgebruik aangepast moet worden aan de *spreektaal* van de jeugd.

Het leerlingenmateriaal is, zoals gezegd, gericht op het niveau van de M.A.V.O.. Met behulp van het lerarenboek kan de docent evenwel een soortgelijk projekt voor H.A.V.O.-4 opzetten, zowel voor de lessen-staatsinrichting als die voor maatschappijleer. Voor een kennismaking behoeft de prijs geen beletsel te zijn. Het zogeheten lerarenpakket — alle drie bovengenoemde onderdelen — kost f 7,50. Het leerlingenmateriaal is uitsluitend per set van twee (deel 1 en 2) te bestellen en kost per set f 1.50. Besteladres: PJK, Keizersgracht 209, Amsterdam.

B. Molenkamp.

J.Th.J. van den Berg, J.J. Vis, Parlement en Politiek, Den Haag/Utrecht 1977. Documentatiepakket. Prijs f 25,—.

Het pakket "parlement en politiek" is bedoeld als begeleidingsmateriaal bij de gelijknamige Teleaccursus, die in het voorjaar van 1977 is uitgezonden.

Volgens de samenstellers heeft deze cursus "weinig te maken met de staatsinrichting, zoals die vroeger (en nu dikwijls nog) op school werd (wordt) gegeven" (boek, p. 2). In de uitzendingen staat de praktijk centraal of "de andere staatsinrichting", waarin politici aan het woord komen, het werk van het parlement (vooral van de Tweede Kamer) en de regering wordt belicht en waarbij veelvuldig gebruik is gemaakt van archiefopnamen.

Het gehele pakket (boek, map, grondwet en audio-visueel materiaal) biedt inderdaad een andere staatsinrichting, zowel naar vorm als naar inhoud. Het is triest om dit te moeten constateren, maar het is waar. (Zie mijn artikel: Gedachten over staatsinrichting, geschiedenis en staatsinrichtingboeken, in het Kleio-nummer van jan. 1978).

De docenten die in staat geweest zijn de uitzendingen geheel of gedeeltelijk te volgen of op video op te nemen kunnen er in hun lessen dankbaar gebruik van maken. De tijdsduur van elke uitzending (een half uur) past goed in het lesrooster, al zou een blokuur ideaal zijn om tijd te hebben voor nabespreking en discussie. In totaal kan men zeven uur beeld- en geluidsmateriaal op de band hebben.

Om zo veel mogelijk mensen te bereiken hebben de samenstellers de herhalingen (een week later) voorzien van ondertiteling (o.a. voor gehoor-gestoorden). Het cursusmateriaal kan ook los van de uitzendingen bestudeerd worden. In de inhoudsopgave van het boek zijn namelijk de corresponderende nummers van de veertien uitzendingen aangegeven, zodat snel te zien is welke aflevering bij bepaalde hoofdstukken past.

Het boek (194 p.) geeft in een voortreffelijk gestructureerd overzicht informatie over samenstelling en werking van het parlement, over de verhouding parlement-regering, over de samenstelling en de werking van de regering en over de plaats van de volksvertegenwoordiging in het politieke krachtenveld (b.v. macht en onmacht van het parlement).

Vervolgens kunnen we in het boek aantreffen:

1. staatsrechtelijk bronnenmateriaal: reglement van orde van de ministerraad en de Tweede Kamer en een agenda van een vergadering van de Tweede Kamer. Naast de informatieve tekst zijn verwijzingen opgenomen naar dit materiaal en naar de grondwet, die men eveneens in dit pakket kan vinden.
2. een vergelijking van het aantal ministers in het ministerie Kuyper (1901-1905) en het ministerie Den Uyl (1973-1977).
3. een overzicht van de kabinetten vanaf 1897 en van de kabinetsformaties vanaf 1946.
4. een uitstekende verklarende woordenlijst en literatuuroverzichten per hoofdstuk.

Het boek is geïllustreerd met foto's, tekeningen, schema's en caricaturen.

In de documentatiemap is materiaal te vinden van een in het onderwijs bekend onderwerp: de gang van een wetsontwerp. De gang van zaken wordt helder uiteengezet en geconcretiseerd aan de hand van een wijziging van de Kleuteronderwijswet en de Lager-onderwijswet 1920. We zien wat de Tweede Kamer ontvangt: het ontwerp, de koninklijke boodschap, de memorie van toelichting en een bijlage; het voorlopig verslag; de memorie van antwoord; de nota van wijzigingen en het Eindverslag (de correspondentie tussen de kamercommissie en de minister); voorgestelde amendementen in de

Tweede Kamer; de aanbidding van het gewijzigde wetsontwerp en het eindverslag aan de Eerste Kamer; de Handelingen met betrekking tot dit onderwerp van de beide Kamers en de publikatie ervan in het Staatsblad.

Deze documentatiemap als zodanig kan gelden als een voorbeeld voor het gebruik van bronnenmateriaal bij de lessen staatsinrichting. Daarnaast heeft men dus de mogelijkheid gebruik te maken van het audio-visuele materiaal.

Graag beveel ik het totale pakket aan bij de docenten geschiedenis en staatsinrichting.

J. Brouwer

Scholierenverkiezingen Tweede Kamer

Op 18 mei 1977 vonden op een aantal scholen van het voortgezet onderwijs schaduwverkiezingen plaats. Keesings Onderwijsbladen — Antenne, Blikopener en Reflector — had op die datum de scholierenverkiezingen voor de Tweede Kamer georganiseerd, voorafgaande aan de officiële verkiezingen van 25 mei 1977.

Aan deze, voor de derde maal door Keesings Onderwijsbladen georganiseerde Tweede Kamerverkiezingen, namen voor het eerst ook niet op deze onderwijsbladen geabonneerde scholen van het voortgezet onderwijs deel.

Keesings Onderwijsbladen wil drie groepen leerlingen bereiken:

Antenne richt zich op de leerlingen van brugklassen en van het lager beroepsonderwijs in al zijn geledingen;

Blikopener is vooral geschreven voor de leerlingen van het mavo en het mbo in al zijn geledingen en voor de middenklassen van het havo en het vwo;

Reflector is bestemd voor de hoogste klassen van het vwo en het hbo in al zijn geledingen.

(Inderdaad, u mist de hoogste klassen van het havo. In een mededeling, uitgaande van de redactie van Keesings Onderwijsbladen en betrekking hebbend op de vraag "Waarom Keesings Reflector" worden de hoogste klassen van het havo evenmin vermeld. Ik zou geen zinnige reden kunnen bedenken waarom men deze groep leerlingen niet expliciet heeft genoemd. Ik neem niet aan dat men met de hoogste klassen van het vwo tevens die van het havo heeft bedoeld).

Als voorbereiding in de klas waren de volgende nummers aan de verkiezingen gewijd:

1. Antenne, no. 17 van 21 april 1977
2. Blikopener no. 8 van maart 1977
3. Reflector no. 8 van april 1977.

De doelstelling van bovengenoemde themanummers was tweevoudig:

1. de leerlingen helpen bij hun standpuntbepaling;
2. de leerlingen die informatie te verstrekken die nodig was om de gebeurtenissen voor en na de verkiezingen te kunnen volgen.

Uitgaande van deze doelstellingen en rekening houdend met de groep leerlingen voor wie het blad bestemd was, kwam men tot de volgende leerstofkeuze:

Antenne

- a. een artikel over ons kiesstelsel;
- b. een artikel over de procedure van de kabinetsformatie;
- c. een schematische vergelijking van de belangrijkste programmapunten van de op dat moment in de tweede kamer zetelende partijen.

Blikopener

- a. een artikel over ons kiesstelsel;
- b. een artikel over de procedure van de kabinetsformatie;
- c. een stamboom van de Nederlandse politieke partijen
- d. een antwoord van de lijsttrekkers op de vraag waarom zij vonden dat de leerlingen op hun partij zouden moeten stemmen.

Reflector

- a. een artikel over de stromingen en splinters in de politiek;
- b. de lijsttrekkers aan het woord over de motieven waarom de leerlingen op hun partij zouden moeten stemmen;
- c. de campagneleiders en de opzet van de verkiezingscampagnes.

Een vergelijking van de inhoud van de verschillende bladen leert ons het volgende:

1. men heeft rekening willen houden met het niveau van de groep, zowel voor wat betreft de omvang van de verstrekte informatie als het woordgebruik van die informatie;
2. Blikopener neemt tussen de bladen een middenpositie in, zowel naar inhoud als naar woordgebruik van de artikelen.

Zowel in Antenne als in Blikopener staat informatie over ons kiesstelsel en over de procedure van de kabinetsformatie. In Reflector en Blikopener gaat men in op de geschiedenis van de politieke partijen en komen de lijsttrekkers zelf aan het woord. In Reflector vertellen de campagneleiders ons hoe de verkiezingscampagnes in hun werk gaan.

De midden-positie van Blikopener komt nog duidelijker uit als we kijken naar omvang en woordgebruik van de verschillende artikelen. De artikelen van Antenne zijn voor Blikopener aangevuld met nadere informatie, terwijl die van Reflector voor Blikopener zijn bewerkt, met de bedoeling het geheel iets te vereenvoudigen. In wezen komt het erop neer dat de artikelen van Reflector voor Blikopener zijn ingekort. Het schijnt tegenwoordig de gewoonte te worden om de hoogte van de niveaus te laten bepalen door de *kwantiteit* van de informatie en niet door de *kwaliteit* ervan.

Een voorbeeld ter verduidelijking.

In Blikopener en in Reflector staan de antwoorden van de lijsttrekkers op de vraag waarom de leerlingen op hun partij moeten stemmen. Er is één verschil. Om de zaak wat eenvoudiger te maken heeft men de antwoorden voor de lezers van Blikopener ingekort. Naar mijn smaak heeft deze inkorting niet de gewenste vereenvoudiging gebracht. De 14 en 15 jarigen acht ik niet in staat uit deze breed geschakeerde informatie een programmapunt te distilleren en mede aan de hand daarvan hun standpunt te bepalen (hetgeen toch een doelstelling was). Meer gestructureerde informatie — wellicht in de trant van Antenne — lijkt mij voor deze groep leerlingen meer aangepast.

Overigens is men er bij de bepaling van de inhoud van Reflector terecht van uitgegaan dat informatie over ons kiesstelsel en over de kabinetsformatie niet in deze Reflector behoefde te worden opgenomen. Het heldere en uitstekende artikel over de stromingen en splinters in politiek Nederland heeft men dan ook terecht aan de lezers van Reflector voorgelegd. Jammer is het echter dat de bewerking van dit artikel voor Blikopener opnieuw bestond uit vereenvoudiging door inkorting. Het resultaat is een opsomming van feiten zonder eigenlijke probleemstelling.

De activeringsmogelijkheden.

Naast de opdrachten in de Onderwijsbladen zelf had de redactie ook een aantal tips opgenomen in de speciaal voor docenten bedoelde "Practische Wenken". Hierin stonden ook een aantal adressen waar nader lesmateriaal verkregen kan worden. De tips in de "Practische wenken" bij de verkiezingsnummers (het ontwerpen van een verkiezingsaffiche — het maken van een politieke stamboom — het opstellen van een eigen verkiezingsprogramma — boden de docent voldoende gelegenheid de leerling te activeren.

De uitslag van de verkiezingen

Had men reeds op 24 mei 1977 via het ANP de uitslag bekend gemaakt, in de no's 1 van de onderhavige Onderwijsbladen voor het schooljaar 1977/1978 komt de redactie uitgebreid op de verkiezingen terug. Totaal 218.914 scholieren deden mee aan de verkiezingen, verdeeld in drie leeftijdsgroepen. In de jongste groep (12 t/m 15) was het aantal kiezers 90.810. In de tweede groep (16 en 17 jaar) werden 83.822 kiezers geteld. De derde groep (18 jaar en ouder) telde 39.213 scholieren-kiezers. De jongste groep, leerplichtige jongeren, was wellicht representatief voor die leeftijdscategorie. Deze groep zou beschouwd kunnen worden als een doorsnee van de bevolking van Nederland. Voor de tweede groep kan dat minder gezegd worden. De werkende jongeren en de partieel leerplichtigen deden aan de verkiezingen niet mee. De groep van 18 jaar en ouder was in geen enkel opzicht representatief. Aan de uitslag valt vooral op het verschil in stemgedrag tussen de jongeren van het beroepsonderwijs en die van het algemeen voortgezet onderwijs. In dit verband zijn we vooral benieuwd naar de resultaten van de enquête die de interuniversitaire "Nationale Werkgroep Verkiezingsonderzoek" tegelijk met de schaduwverkiezingen onder de schoolgaande jeugd heeft gehouden. Deze enquête stond in het kader van een onderzoek naar kiesgedrag en politieke betrokkenheid van jongeren.

Maken we de balans op. Het geheel overziende kan onze conclusie niet anders luiden dan dat het initiatief van Keesings Onderwijsbladen om verkiezingen voor scholieren te organiseren zeer motiverend heeft gewerkt en het politieke hart van veel van onze jongeren sneller heeft doen kloppen. Het lesmateriaal in Antenne en Reflector was van goede kwaliteit en afgestemd op het niveau van de leerlingen. In mindere mate kan dit gezegd worden van de artikelen die geschreven waren voor de lezers van Blikopener. De activeringsmogelijkheden waren voldoende.

B. Molenkamp

Dit boek behandelt het werk van Bruegel vooral iconografisch.

De schrijver begint met een bespreking van de opvattingen over de persoon van de schilder zelf, opvattingen die in de loop der tijden nogal wat verschoven zijn. Werd Bruegel in de 17e eeuw gezien als de vrolijke en lompe "Boerenbruegel", zoals Carel van Mander in zijn *Schildersboek* hem beschrijft, kwam men in het begin van deze eeuw tot een ander uiterste: een erudiet schilder die zich in zeer voorname kringen bewoog en wiens schilderijen diepe filosofieën en ingewikkelde allegorieën tot uitdrukking brachten. De ingenieuze interpretaties van deze kunsthistorici maken op ons tegenwoordig een bijna komische indruk, b.v. wanneer de bruid op de bekende "Boerenbruiloft" de zondige Kerk zou moeten voorstellen, door Christus verlaten! Zoals altijd, de waarheid, althans, Walter Gibson maakt die voor ons zeer aannemelijk, ligt in het midden. Hij ziet Bruegel als een schilder die geput heeft uit en beïnvloed is door de meest verschillende bronnen, stromingen en kunstenaars.

Gibson noemt als eerste inspiratiebron het volkstheater, vol van plaatselijke folklore, maar vooral de Rederijkerskamers "het hart van het literaire leven en van het feestvieren in Antwerpen". Deze Kamers bereikten tijdens Bruegels leven het toppunt van bloei in het landjuweel van 1561 te Antwerpen, waar ook Bruegel tot 1563 woonde.

Gibson geeft blijk van een enorme belezenheid en van grote historische kennis. Uitvoerig schetst hij het kader van Bruegels tijd: de Vlaamse Renaissance met de humanist Erasmus, de drukker Plantijn en de geografen/cartografen Mercator en Ortelius.

Dan over Bruegels Italiaanse reis: Gibson gaat eerst in op de veranderde opvatting omtrent de Alpen: geen verblijfplaatsen meer van duivels en monsters maar voorwerpen voor een intense belangstelling en diepe bewondering. In zijn onderzoek toont de schrijver aan dat van Manders opmerking "Bruegel heeft tijdens zijn reis al die bergen en rotsen ingezwolgen om ze na zijn thuiskomst op doeken en panelen uit te spuwen", niet helemaal juist is. Bruegel gebruikte weliswaar details die hij onderweg geschetst had (er is veel van bewaard gebleven) maar zijn composities gaan duidelijk terug op de vroegere traditionele Vlaamse landschapskunst die zo populair was dat elke Florentijnse schoenlapper zoiets aan zijn muur had hangen, zoals Giorgio Vasari wat kleinerend vermeldde.

Jeroen Bosch heeft ook zeer veel voor Bruegel betekend, al is Bruegel "minder geraffineerd en verbijsterend", want duivels zijn dol-komische wezens geworden om wie men in die tijd lachte en hun pogingen om zielen te verstrikken, mislukten dan ook. Jeroen Bosch gebruikte als bron de erfenis der Middeleeuwen: zonde, dood, verlossing. Jan Bruegel staat midden in de eigen roerige maatschappij en is aangeraakt door het humanisme.

Zoals reeds gezegd, Gibson is geboeid door de iconografie en het is ongelofelijk zoveel als hij ziet en aannemelijk weet te verklaren. Zijn veelzijdigheid wekt grote bewondering. Wie heeft er ooit op gelet dat de bomen op "De Strijd tussen Carnaval en Vasten", achter "Carnaval" kaal zijn, terwijl zij achter "Vasten" al wat lente-achtige blaadjes dragen? Ook andere elementen wijzen erop dat dit schilderij allerlei feesten en gebruiken afbeeldt over een hele periode. Bruegel moraliseert: hij keurt de wilde losbandigheid evenzeer af als valse vroomheid. Telkens toont Gibson relaties met de gelijktijdige literatuur: met het "Narrenschiff" van Sebastian Brandt en met Erasmus' "Lof der Zotheid". Zo zijn ook Bruegels "Spreekwoorden" een onderdeel van een lange traditie: van de randen der verlichte manuscripten over het houtsnijwerk van koorbanken naar Rabelais en alweer: naar Erasmus met zijn "Adagia".

Graag wil ik nog een enkel voorbeeld geven van Gibsons belezenheid. Bij het Antwerpens landjuweel van 1561 werd een spel opgevoerd dat "Griet die buit weghaalt vòr de hel" heette. En er was in die tijd een bekende spreuk die luidde: "één vrouw maakt een hoop kabaal, twee vrouwen veroorzaken een hoop moeilijkheden, vijf vormen een leger en tegen zes heeft zelfs de duivel geen wapens." Dit zijn de bronnen van Bruegels "Dulle Griet". "Dul" betekent niet "gek" maar "boos" of "heetgebakerd" en het schilderij toont ons hoe verschrikkelijk zo'n leger weerspannige vrouwen kan zijn, zo vreselijk dat zelfs de duivel er niet tegenop kan! In deze tijd waren er toevallig verschillende vrouwen op Europese tronen: Mary Tudor en later Elisabeth, Mary Stuart niet te vergeten, en in Frankrijk was Catharina de Medici regentes. Gibson verwijst naar het geschrift van John Knox uit 1558: "The first Blast of the Trumpet against the monstrous Regiment of Women"!

Een enkele keer doen de verbanden die Gibson legt, wat vergezocht aan. Zo zou uit "de Seizoenen" blijken dat Bruegel door de Georgica van Vergilius geïnspireerd zou zijn, maar de gegevens overtuigen niet.

De laatste jaren van Bruegel, hij stierf in 1569, werden al overschaduwed door vervolging en oor-

log. De Rederijkers werden verdacht van kritiek op het Spaanse bewind en hun spelen vaak verboden. Carel van Mander vertelt dat Bruegel op zijn sterfbed opdracht gaf om tekeningen die "al te bijtend of schimpend" waren, te verbranden. Zo zou de commandant op de "Kindermoord te Bethlehem" een sprekende gelijkenis vertonen met Alva, alhoewel dit werk uit 1566 stamt, maar "er waren toen al in Nederland bange geruchten over Alva's strafexpeditie" schrijft Gibson. Je vraagt je dan af? Ook de mededeling dat de Nederlandse boeren in de algemene welvaart van hun tijd deelden, terwijl vijf bladzijden verder gesproken wordt over de zorgelijke economische toestand, laat ons een van de weinige vraagtekens plaatsen.

De illustraties staan precies op de goede plaats, een enkele keer zijn ze wat te klein uitgevallen om er alle details waarover Gibson met zoveel enthousiasme vertelt, goed op te zien. De kleurenfoto's zijn goed.

Je schaamt je eigenlijk om nog wat kritische opmerkingen te plaatsen over een boek dat zo rijk is aan gegevens, dat voor velen van ons zulke nieuwe vergezichten opent. Maar: een invloed van Rafael in Bruegels "Overspelige Vrouw"? Dat werk is overigens zo donker afgedrukt dat de mannen achter de vrouw totaal niet te zien zijn, het lijkt alsof zij voor een donkere leegte staat en daardoor wordt een verkeerde indruk gewekt omtrent de compositie.

Zeker is het werk van Rubens "Terugkeer van de Akker" geïnspireerd door Bruegel, maar om nu de hele "aardse vitaliteit" van Rubens te herleiden tot Bruegel, gaat wat ver.

Een fijn boek. Maar of het geschikt is voor een schoolbibliotheek betwijfel ik. Gibson gebruikt zo een wijd en weids terrein, geeft zo veel verwijzingen naar literatuur en filosofie, dat het me lijkt dat een leerling-excuses-erin zal verzuipen. Voor mensen die Bruegels werken kennen en beminnen, zeer aan te raden, want Walter Gibson heeft een schat aan gegevens voor ons aangedragen!

M. van Dorp.

Malmbergs nieuwe C.S.E.-katernen geschiedenis voor het schooljaar 1978/79, bestemd voor de bovenbouw van mavo, havo en vwo



De indeling die de auteurs bij de eerder verschenen deeltjes gehanteerd hebben, is ook bij deze twee CSE-katernen weer aangehouden.

- **Overzicht:** een kerntekst, waarin het thema behandeld wordt
- **Tijdspeigel:** een groot aantal met zorg gekozen teksten, gevolgd door discussievragen en opdrachten
- **Begrippenlijst**
- **Chronologie**
- **Literatuur voor de leerling**

Voor de illustrering is gezocht naar afbeeldingen, die een sfeer of opvatting zo raak mogelijk weergeven; de keus is daarbij herhaaldelijk op cartoons gevallen.

Nederland na 1945

ISBN 90 208 1643 8, Bestelnummer 04.5612, Richtprijs f 6,80

Dekolonisatie - Het einde van het Britse en Franse wereldrijk.

ISBN 90 208 1503 2, Bestelnummer 04.5611, Richtprijs f 6,80

Auteurs: K. van Dijk, drs. H. Ulrich, A. L. Verhoog en prof. dr. H. L. Wesseling

Uitgebreide informatie over deze katernen is verkrijgbaar bij:

MALMBERG

Postbus 233 • 5201 AE Den Bosch • Telefoon 073-21 55 65 Ook verkrijgbaar
via de boekhandel.

ONDERWIJS- ADVIESCOMMISSIE

M.J. VAN VELZEN, *voorzitter*, Mgr. van Gilsstraat 6, 6461 VG Kerkrade, tel. 045-455941.
DRS. C.W. KOREVAAR, *secretaris*, Koningin Wilhelminalaan 8, 2012 JK Haarlem, tel. 023-324379.
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.

MAVO-LBO-COMMISSIE

J.P.M. HENKES, *voorzitter*, Kerkendijk 96b, 5712 EW Someren-Heide, tel. 04937-3230.
CHR. B. BERENSCHOT, *secre.-penn.* Preludeweg 222, 2402 HJ Alphen aan den Rijn, tel. 01720-44113.
P. DOVES, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062.
P.L. HENDRIKS, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms, tel. 045-317162.
G.J. VAN DER TWEEL, Coevordenpad 5, 6835 GS Arnhem, tel. 085-213809.
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.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

DR. F.G.G. GOVERS, *voorzitter*, Elzenstraat 12, 5402 LR Uden, tel. 04132-64117.
DRS. C.G. VAN DER KOOY, *secretaris*, Winschoterweg 10, 9723 CG Roodehaan Gr., tel. 05904-556.
J.E. BROUWER, *penningmeester*, Fazantenweg 22, 7451 HD Holten, tel. 05483-3098.
DRS. N. BAKKER, Troelstralaan 9, 1381 CR Weesp, tel. 02940-10700.
P.W. BROUWER, Esdoornlaan 1, 3053 WS Rotterdam, tel. 010-226432.
J. ENGBERS, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 04138-3138.

PROGRAMMACOMMISSIE BIJSCHOLING

PROF. DR. D.J. ROORDA, *voorzitter*, Lorentzkade 46, 2313 GD Leiden, tel. 071-125681.
MEVR. DRS. C.M.E. VELDHUIS-MEESTER, *1e secretaresse*, de Merodelaan 14, Groningen, tel. 050-256143.
A.L. VERHOOG, *hoofdcoördinator*, Waterbieskreek 19, 2353 JE Leiderdorp, tel. 071-891003.
K. VAN DIJK, *coördinator*, *2e secretaris*, De Hoghe Weijdt 13, 1851 EB Heiloo, tel. 072-333570.
DRS. J. BOUWSMA, *coördinator*, Brokmui 40, 9101 EZ Dokkum, tel. 05190-3598.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *coördinator*, Ockenburg 29, 4901 CV Oosterhout, tel. 01620-26665.
DRS. J. BAALBERGEN, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude, tel. 02946-3207.
DR. P.A.M. GEURTS, Vermeerstraat 7, 6521 LT Nijmegen, tel. 080-222988.
P.H.F. GIELES, Wagnerlaan 3, 5216 GD 's-Hertogenbosch, tel. 073-143677.
J.C.M. GREEP, Anemonenweg 44, 2241 XL Wassenaar, tel. 01751-16387.
J.G. RAVEN, Wielewaal 28, 1834 XK St. Pancras, tel. 02267-2878.
H.E. DE WOLFF, Het Zicht 109, 2543 AL 's-Gravenhage, tel. 070-666506.

COMMISSIE GESCHIEDENIS EN MAATSCHAPPIJLEER

J.P.M. HENKES, *voorzitter*, Kerkendijk 96b, 5712 EW Someren-Heide, tel. 04937-3230.
G.G. CALLENBACH, Kempen 12, 2036 EL Haarlem, tel. 023-330006.
J.C.M. GREEP, Anemonenweg 44, 2241 XL 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

<i>Alkmaar:</i>	Lindenlaan 12, 1861 HA Bergen.
<i>Arnhem:</i>	Apeldoornseweg 31, 6814 BH Arnhem.
<i>Amsterdam:</i>	Plantage Muidergr. 35 I, 1018 TL Amsterdam.
<i>Den Bosch:</i>	Brede Haven 37, 5211 TL Den Bosch.
<i>Breda:</i>	St. Bavostr. 96, 4891 CK Rijsbergen.
<i>Eindhoven:</i>	Barriereweg 196, 5622 CP Eindhoven.
<i>Goes:</i>	Spanjaardstr. 37, 4331 EN Middelburg.
<i>Groningen:</i>	Verl. Frederikstr. 9A, 9724 NC Groningen.
<i>Den Haag:</i>	L.v.Galenstr. 68, 2518 ER Den Haag.
<i>Haarlem:</i>	Noorderdreef 160, 2152 AB Nieuw-Vennep.
<i>Heerlen:</i>	Parallelweg Zd 69, 6336 VR Hulsberg.
<i>Hengelo:</i>	Tollensstraat 1, 7471 ZD Goor.
<i>Leeuwarden:</i>	De Kei 462, 8918 BP Leeuwarden.
<i>Maastricht:</i>	Veldspaatstr. 23, 6216 BM Maastricht.
<i>Rotterdam:</i>	v.d.Helmstr. 27, 3067 HA Rotterdam.
<i>Utrecht:</i>	Marnixlaan 75, 3818 VB Amersfoort.
<i>Venlo:</i>	Leunseweg 2, 5802 CH Venray.
<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, 7231 BK Warnsveld.
<i>Zwolle:</i>	Stevinstr. 11, 3841 KB Harderwijk.

kroniek

b. van wakeren

Geschiedenis voor vwo, havo en mavo

Deel 2 vh herzien

Deze zomer zal de herziene 4e druk van dit deel verschijnen, waarin mede naar aanleiding van gebruikersreacties een groot aantal wijzigingen is aangebracht om de bruikbaarheid te vergroten:

- verhelderde tekst
- betere samenhang tussen tekst en illustraties
- de verwerking is evenals in het brugklasdeel ingedeeld naar drie niveaus:
 - a kennis
 - b vaardigheid
 - c inzicht
- in deze rubrieken wordt de lestekst op de voet gevolgd
- veel leesteksten zijn vervangen of vereenvoudigd.

Serieoverzicht:

Deel 1 Nieuw!
(van prehistorie tot ± 1500)
4e druk
ISBN 90 01 93429 3

Deel 2vh Nieuw!
(van ± 1500 - 1815)
4e druk
ISBN 90 01 93436 6

Deel 1 Oud
3e druk
ISBN 90 01 93430 7

Deel 2vh Oud
3e druk
ISBN 90 01 93431 5

Deel 3vh
(van 1815 - heden)
ISBN 90 01 93433 1

Deel 2mh
(van ± 1500 - 1848)
2e druk
ISBN 90 01 93432 3

Deel 3mh
(van 1848 - heden)
ISBN 90 01 93434 X

Deel 4m
ISBN 90 01 93435 8

Verkrijgbaar in de boekhandel en bij de uitgever.
Docenten die invoering overwegen kunnen een beoordelingsexemplaar aanvragen.



Wolters-Noordhoff