

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

UIT DE INHOUD:

- **AUDIOVISUELE MEDIA EN HET SCHOOLVAK
GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING**
- **RAPPORT VAN DE COMMISSIE AUDIOVISUELE
MEDIA**
- **CONTRIBUTIEVERHOGING**
- **BOEKBESPREKINGEN**

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

18e JAARGANG - 11 - 1977

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

BESTUUR

DRS. J. BOUWSMA, *voorzitter*, Brokmui 40, Dokkum, tel. 05190-3598.

MEVR. DRS. E.J. KARREMAN, *1e vice-voorzitter*, Van Limburg Stirumstraat 13, Utrecht, tel. 030-514052.

J.P.M. HENKES, *2e vice-voorzitter, Mavocommissie*, Kerkendijk 96 b, Someren Heide, tel. 04937-3230.

MEVR. M.I. RÖDER, *1e secretaresse*, Van Tuyl van Serooskerkenstraat 113, Voorburg, tel. 070-861890.

DRS. J. DREWES, *2e secretaris*, Bachlaan 58, Alkmaar tel. 072-112015.

J.L. FRIELING, *penningmeester*, Pr. Beatrixlaan 31, Oegstgeest, tel. 071-152794.

postrekening 128701 t.n.v. penningmeester van de V.G.N. Vreeswijkstraat 329, Den Haag.

DRS. G.J. SLOOTWEG, *redactie kleio*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-15047.

DRS. J. BAALBERGEN, *Didaktiekcommissie*, Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207.

DR. F.G.G. GOVERS, *Pedagogischcommissie*, Elzenstraat 12, Uden (N.B.R.) tel. 04132-64117.

M.J. VAN VELZEN, *Onderwijsadviescommissie*, Mgr. van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 045-455941.

K. VAN DIJK, De Hoghe Weijdt 13, Heiloo, tel. 072-333570.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., J.W. Geldof, Veenendaalkade 256, 's-Gravenhage, tel. 070-674100.** Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

CONTRIBUTIES

contributies vanaf 1 januari 1977.

Gewone leden: a. docenten havo, v.w.o. en h.b.o.

f 60,—

b. docenten mavo

f 40,—

Buitengewone leden: a. gepensioneerden en b. zij die wel geschiedenisbevoegdheid bezitten, maar geen les geven op scholen voor mavo, v.w.o. en h.b.o.

f 35,—

Aspirantleden: (Maximum 4 jaar)

f 30,—

Echtparen:

f 60,—

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (V.G.N.), verschijnt tien maal per jaar.

REDACTIE

DRS G.J. SLOOTWEG, *voorzitter*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-15047.

DRS. F.R. KAT, *secretaris*, Jeudestraat 4, Zoelen (Gld.), tel. 03448-686.

J.L. FRIELING, *penningmeester*, Pr. Beatrixlaan 31, Oegstgeest, tel. 071-152794.

MEVR. DRS. J. RIJKEN, Maasstraat 72A3, Amsterdam, tel. 020-715133.

J. HARDERWIJK, Dorpstraat 54, Oud-Zuilen, post Maarssen, tel. 030-432876.

DRS. P. VAN HEES, Utrecht.

DR. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht.

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 50,— per kalenderjaar.

Actieve leraren/leraressen kunnen alleen met goedvinden van het bestuur van de V.G.N. in aanmerking komen voor een abonnement.

Abonnementen, opgeven aan: **J.W. Geldof, Veenendaalkade 256, 's-Gravenhage, tel. 070-674100.**

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

De redactie.

AUDIOVISUELE MEDIA EN HET SCHOOLVAK GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING
 Rapport van de Commissie Audiovisuele Media van de Vereniging van Leraren Geschiedenis
 en Staatsinrichting in Nederland (VGN)

INHOUD

1. VOORWOORD	858
2. TERMEN EN BEGRIPPEN	859
3. WAAROM AUDIOVISUELE MEDIA IN DE LESSEN GESCHIEDENIS EN STAATS- INRICHTING?	860
4. HET GEBRUIK VAN DE DIVERSE AUDIOVISUELE MEDIA IN DE LESSEN GE- SCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING	863
4.1. <i>Het gebruik van stilstaand beeld</i>	863
4.2. <i>Het gebruik van de overheadprojector</i>	875
4.3. <i>Het gebruik van geluidsopnamen</i>	879
4.4. <i>Het gebruik van bewegend beeld</i>	882
4.5. <i>Het gebruik van video</i>	891
5. HANDLEIDING VOOR DE DOCENT BIJ DE BEOORDELING VAN AUDIOVISUELE SOFTWARE	892
5.1. <i>Algemeen</i>	892
5.2. <i>Toepassingen van de handleiding: vragenlijsten en uitgewerkte voorbeelden per medium</i>	893
5.2.1. <i>Stilstaand beeld</i>	893
5.2.2. <i>Transparanten</i>	894
5.2.3. <i>Geluidsopnamen</i>	896
5.2.4. <i>Bewegend beeld</i>	897
6. AUDIOVISUELE MEDIA EN HET VAKLOKAAL GESCHIEDENIS EN STAATS- INRICHTING	901
7. TAAKUREN AUDIOVISUELE MEDIA	902
8. DOCUMENTATIE EN CATALOGISERING VAN AUDIOVISUEEL MATERIAAL VOOR HET SCHOOLVAK GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING	903
9. ADVIEZEN	904
10. BIJLAGEN	906
10.1. <i>Catalogisering: de SISO-indeling</i>	906
10.2. <i>Catalogisering: de indeling van het Historisch Didactisch Documentatiecen- trum te Leiden</i>	909
10.3. <i>Opstelling diaprojectoren, schermen etc</i>	913
10.4. <i>Literatuur</i>	914

1. VOORWOORD

In het voorjaar van 1973 heeft het Bestuur van de VGN een Commissie Audiovisuele Media ingesteld, waarvoor de instructie, gepubliceerd in Kleio, 14e jrg. no. 4, april 1973, het volgende inhield:

"De opdracht aan de commissie luidt:

1. Zij stelt een onderzoek in naar de waarde van de audiovisuele media ten opzichte van de traditionele leermiddelen in het algemeen en die voor het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting in het bijzonder. Hierbij dient eerder gedacht te worden aan bestudering van literatuur dan aan eigen onderzoek door middel van experimenten;
2. zij geeft een beschrijving van de ideale uitrusting van het vaklokaal geschiedenis en staatsinrichting met audiovisuele media, alsmede een berekening van de daaraan verbonden kosten;
3. zij stelt een prioriteitenlijst van audiovisuele media voor het vaklokaal geschiedenis en staatsinrichting op, indien een beperkt budget aanwezig is;
4. zij stelt een handleiding samen voor het gebruik van de verschillende audiovisuele media in de lessen geschiedenis en staatsinrichting;
5. zij houdt zich bezig met de criteria voor software ten behoeve van het vak geschiedenis en staatsinrichting;
6. zij onderzoekt voorts alles wat naar haar oordeel ter zake is met betrekking tot de audiovisuele media en het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting.

De resultaten legt de commissie, zo mogelijk voor september 1974, neer in een rapport. De commissie doet, bij monde van haar voorzitter, verslag van haar werkzaamheden, zo dikwijls de opdrachtgever dit verzoekt."

De commissie was als volgt samengesteld:

A.P. Dijkstra, voorzitter

Drs. M.C.J. Heijligers, secretaris

Drs. L.G. Dalhuisen

Mevr. Drs. J.M.S. Rijken

Dr. R.L. Schuursma

Mevr. Dr. H.S. Verduin-Muller

In de zomer van 1975 heeft Mevr. Dr. H.S. Verduin-Muller wegens drukke werkzaamheden haar lidmaatschap van de commissie moeten beëindigen. Zij bleef echter voor consultatie beschikbaar en heeft tot op het laatst de commissie met waardevolle adviezen bijgestaan. Van tijd tot tijd heeft ook Drs. J. Baalbergen aan vergaderingen van de commissie deelgenomen. Hij heeft tevens een bijdrage geleverd aan het eindrapport. In totaal heeft de commissie 24 maal vergaderd.

Het springt meteen in het oog dat de commissie de haar toebedachte tijd ruim heeft overschreden. Werd – nogal optimistisch – van haar verwacht na een jaar een overzicht te kunnen geven, thans is het vier jaar geworden. Dit is enerzijds een gevolg van arbeid verricht in vrije tijd, maar anderzijds komt de vertraging voort uit het feit dat de problematiek rond audiovisuele media en geschiedenis niet alleen een uitgestrekt maar ook een vrij onontgonnen terrein is. Bovendien vond er een taakuitbreiding plaats, omdat de commissie gevraagd werd medewerking te verlenen aan twee VGN-didactiek-conferenties over audiovisuele media (oktober en november 1975), terwijl een aantal leden tevens op verzoek van de Programma-commissie Her- en Bijscholing eerstegraads docenten geschiedenis en staatsinrichting, lesbrieven en inleidingen voor cursusleiders heeft verzorgd.

Toen de commissie zich zette aan de uitwerking van opdracht no. 1, "zij stelt een onderzoek in naar de waarde van de audiovisuele media ten opzichte van de traditionele leermiddelen in het algemeen en die voor het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting in het bijzonder", kwam zij al spoedig tot de conclusie dat hiermee niet begonnen kon worden, voordat men een overzicht had van de waarde van de audiovisuele media voor de kennis van de geschiedenis in het algemeen, dat wil zeggen de waarde van de audiovisuele media vanuit historisch-vakwetenschappelijk oogpunt bezien. Het bleek dat de literatuur niet veel hulp kon bieden. In Nederland houdt geen der historici zich systematisch met deze problematiek bezig en ook het buitenland biedt weinig houvast. De commissie heeft zich daarop in theoretische discussies gestort, die erg veel tijd hebben gekost, maar verhelderend hebben gewerkt. Zo is het probleem van de objectiviteit ter sprake geweest, met als conclusie dat een beeld – al dan niet bewegend – per definitie een product van ordening is en dus per definitie subjectief is (Bij het maken van een foto wordt bijvoorbeeld een keuze gedaan wat betreft afstand, belichting, de hoek waaronder gefotografeerd wordt en of in close-up of in totaalbeeld wordt

opgenomen etc. Al naar gelang deze keuze geeft een foto een geheel verschillend beeld van de werkelijkheid. Hetzelfde geldt voor filmopnamen). Verder heeft de commissie zich bezig gehouden met de vraag welke specifieke historische informatie door audiovisuele media wordt geboden en of sommige genres in dit opzicht waardevoller zijn dan andere (bijvoorbeeld speelfilm in vergelijking met documentaires).

Gedeeltelijk vindt men de neerslag van deze theoretische discussies terug in de inleidingen van de deelrapporten die enkele leden van de commissie geschreven hebben en die – in andere vorm – tevens gediend hebben als informatie vooraf voor de cursisten van de twee genoemde didactiekconferenties. Deze deelrapporten zijn onder hoofdstuk 4 in het eindrapport opgenomen. Hiermee werd tevens voldaan aan opdracht no. 4, namelijk het opstellen van een handleiding voor het gebruik van de verschillende audiovisuele media in lessen geschiedenis en staatsinrichting.

De deelrapporten bevatten een handleiding per medium. Zij behandelen de waarde van het betreffende medium en gaan vervolgens in op het gebruik ervan in de les. Deze mediumgewijze opzet is gekozen om de docent in de dagelijks praktijk van het lesgeven zoveel mogelijk behulpzaam te zijn. Een gevolg is echter dat in de deelrapporten in sommige opzichten overlappingsen voorkomen. De verbinding tussen de deelrapporten wordt gevormd door een apart hoofdstuk, waarin – puntsgewijs – een algemeen overzicht wordt gegeven van de waarde van de audiovisuele media in het algemeen voor het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting (zie hoofdstuk 3: Waarom audiovisuele media in de lessen geschiedenis en staatsinrichting?). In dit hoofdstuk is ook een overzicht opgenomen van de oorzaken die volgens de commissie ertoe geleid hebben, dat audiovisuele media toch nog weinig gebruikt worden, ondanks de grote belangstelling die hiervoor bij docenten bestaat. Een gegeven, dat de commissie meent te kunnen afleiden uit de grote mate van overtekening bij de inschrijving op de genoemde twee didactiekconferenties.

De opdracht van het bestuur om een handleiding samen te stellen voor het praktisch gebruik van de audiovisuele media heeft ertoe geleid, dat het uiteindelijke rapport van de commissie een enigszins ongelijksoortig geheel vormt: enerzijds een inventarisatie van de problematiek met daaraan gekoppeld een aantal beleidsadviezen naar het bestuur toe, anderzijds een praktische gids voor de docent. De commissie meende wat betreft het opstellen van criteria voor software ten behoeve van het vak geschiedenis en staatsinrichting (opdracht no. 5) iets verder te moeten gaan en wel door de opgestelde criteria (zie punt 5.1.) toe te passen op de diverse media in de concrete vorm van een formulier (zie punt 5.2. t/m 5.4.). Ook hier was het de bedoeling de docent meer houvast te bieden in de dagelijkse praktijk van het lesgeven. Bovendien kunnen deze formulieren tevens dienen als leidraad bij de eventuele (broodnodige) documentatie van audiovisuele software. Gebruik van audiovisuele media hangt nauw samen met toegankelijkheid van de software. Documentatie is dan een allereerste voorwaarde. Vandaar dat de commissie het bovengenoemde formuliermodel heeft uitgewerkt. Gezien de noodzaak van documentatie is ook een apart punt over catalogisering opgenomen.

In verband met de genoemde theoretische discussie kan men, vooruitlopend op een van de eindconclusies, hier al opmerken dat meer wetenschappelijke studie over audiovisuele media als bron van historische kennis noodzakelijk is. Daarnaast heerst er nog veel onduidelijkheid over het didactisch gebruik van audiovisuele media in de geschiedenisles: ook op dit gebied dient wetenschappelijk onderzoek gedaan te worden.

Uit dit alles heeft de commissie de conclusie getrokken dat zij wat de eerste opdracht betreft niet verder kon gaan dan het geven van een aanduiding van de waarde van audiovisuele media voor de praktijk van de lessen geschiedenis en staatsinrichting.

Nu tenslotte gebleken is dat het gebruik van audiovisuele media in de lessen geschiedenis en staatsinrichting om allerlei redenen nog in de kinderschoenen staat, heeft de commissie – vast overtuigd van de grote waarde van deze media voor het geschiedenisonderwijs – geprobeerd om door middel van adviezen wegen tot oplossing van de problematiek aan te geven.

september 1977.

2. TERMEN EN BEGRIPPEN

Apparatuur: in het geval van audiovisuele media toestel(len) nodig om opname en/of weergave van programma's mogelijk te maken.

Audiovisueel historisch document: drager met informatie in beeld en/of geluid, die op dezelfde wijze als een schriftelijk document een bewijs, een bescheid of een getuigenis vormt.

Audiovisuele media: het totaal van apparatuur en andere materialen, nodig om informatie door middel van beeld en/of geluid vast te leggen en/of te verstrekken.

Begeleidend materiaal: doorgaans schriftelijk materiaal, dat in combinatie met een audiovisueel programma gebruikt wordt om informatie over te dragen.

Compilatiefilm: combinatie van (delen van) audiovisuele documenten die volgens een bepaald ordeningsprincipe zijn samengevoegd tot een filmprogramma, dat voorzien is van een samenbindend commentaar.

Documentaire: audiovisueel programma waarin de werkelijkheid, hetzij door rechtstreekse opnamen, hetzij door in scène gezette situaties, zo dicht mogelijk wordt benaderd.

Drager: materiaal waarop opnamen of programma's worden of zijn aangebracht.

Geluidsdocument: zie audiovisueel (historisch) document, uitsluitend met betrekking tot geluid.

Hardware: de apparatuur waarmee wordt opgenomen en/of weergegeven. De dragers waarop opnamen of programma's zijn aangebracht, worden soms ook onder hardware gerekend, terwijl ze niet onder apparatuur vallen. Dit is in het bijzonder het geval als een drager specifiek bij een bepaald apparaat hoort.

Klankbeeld: combinatie van (delen van) geluidsdocumenten die volgens een bepaald ordeningsprincipe zijn samengevoegd tot een programma, al of niet voorzien van samenbindend commentaar.

Multimediaal: het naast elkaar en in combinatie met elkaar gebruiken van verscheidende audiovisuele media (bijvoorbeeld videoband en dia's) of audiovisuele en andere media (geschriften, modellen enz.).

Opname: de registratie van een bepaalde gebeurtenis of handeling in beeld en/of geluid.

Productie: een audiovisueel programma of de vervaardiging van een dergelijk programma.

Programma: een afgerond geheel van beeld- en/of geluidsoptnamen waarin een begrensd en met een bepaald doel geordend onderwerp is vervat.

Programmatuur: een geheel van programma's.

Schriftelijke begeleiding: een toelichting op een programma, waarin gegevens zijn vermeld die voor een goed gebruik van het programma onmisbaar zijn.

Software: de eigenlijke opname of het eigenlijke programma, los van de drager waarop de opname of het programma is vastgelegd. Soms worden de dragers en de erop aangebrachte opnamen/programma's echter samen als software betiteld.

3. WAAROM AUDIOVISUELE MEDIA IN DE LESSEN GESCHIEDENIS EN STAATINRICHTING?

3.1. *Audiovisuele media als bron van historische kennis*

Gezien het accent dat in het eindexamenprogramma gelegd wordt op de laatste vijftig jaar en gezien de grote rol van de audiovisuele media in dit tijdperk, is aan het gebruik van deze media niet te ontkomen. De historische werkelijkheid wordt er niet alleen mee zichtbaar gemaakt, maar de audiovisuele media hebben tevens een rol gespeeld in de meningsvorming van de mensen in het verleden. Met andere woorden, audiovisuele media vormen een bron van kennis met betrekking tot het recente verleden. Het gaat hierbij om foto's, geluidsoptnamen, film en televisie. Om de informatie uit deze bronnen te kunnen beoordelen is enig inzicht vereist in de technieken die in deze media gebruikt worden, zoals de diverse wijzen van montage, camera-instelling, gebruik van muziek enz. Is een op het eerste gezicht objectief lijkende documentaire immers toch niet altijd de verkondiging van een standpunt, hoe weinig ook de maker zich daarvan bewust is?

Daarnaast neemt de rol van de audiovisuele media ten aanzien van de meningsvorming van het publiek in het huidige televisietijdperk alleen nog maar toe. Vandaar de noodzaak de leerlingen bewust te maken niet alleen van het industriële aspect van de audiovisuele media, maar ook van de grote mogelijkheden tot manipulatie en indoctrinatie die deze media, waarmee zij iedere dag geconfronteerd worden, bieden.

3.2. *Audiovisuele media als didactisch hulpmiddel*

Onder audiovisuele media verstaan we niet alleen geluidsoptnamen, film en televisie, maar ook foto's (al of niet in de vorm van dia's), schilderijen, tekeningen, cartoons en schema's en de bijbehorende weergave-apparatuur. Het onderscheid tussen audiovisuele media als bron en audiovisuele media als hulpmiddel wil niet zeggen dat audiovisueel materiaal, dat in eer-

ste instantie als bron wordt aangeboden, ook niet tegelijkertijd als didactisch hulpmiddel gebruikt kan worden; een foto of dia van rijen werklozen voor een stempellokaal is een historische bron (zie kleding, leeftijd, gezichtsuitdrukking, omgeving, enz.) maar kan tegelijkertijd ook functioneren als middel tot motivering en/of inleving, als inleiding tot een bepaalde problematiek, etc. Dit onderscheid is van belang met het oog op het nagestreefde leerdoel: opnamen zonder veel waarde als bron kunnen uitstekend gebruikt worden als didactisch hulpmiddel, bijvoorbeeld om, naast de hierboven genoemde mogelijkheden, kennis te toetsen (een leerling moet uit een foto van Stalin, Roosevelt en Churchill kunnen afleiden dat het om de conferentie van Jalta gaat).

Audiovisuele media zijn, didactisch gezien, speciaal geschikt voor:

- *Motivering en inleving*: Men kan er wel van uitgaan dat een film, een dia of een geluidsopname de leerling directer bij een onderwerp zal betrekken dan het verhaal van de docent of de tekst van het boek. Natuurlijk is de afwisseling op zich zelf al niet zonder betekenis, maar belangrijker is dat de leerling nu op een andere manier wordt aangesproken. Er wordt een beroep gedaan op andere (bijvoorbeeld visuele, auditieve) mogelijkheden van de leerling. In de meeste gevallen zal de docent het niet bij motivering en inleving willen laten. Hoe met behulp van het audiovisuele materiaal kennis en/of begrip en/of vaardigheden verworven worden, hangt af van het verwerkingsmodel dat de docent kiest.
- *Visualisering van concrete zaken*: In plaats van het vertellen van een verhaal kan het *doeltreffender* zijn audiovisuele media in te zetten waar het gaat om een juiste voorstelling van concrete zaken te bewerkstelligen, bijvoorbeeld de massa en de hoogte van een piramide, de omgeving van de piramide, de constructie van een Griekse tempel of van een koggeschip, een middeleeuwse stad (via een luchtfoto), of een stoommachine in werking (via een film).
- *Visualisering van abstracte zaken (schema's)*: Complexe gedachteninhouden, zoals bijvoorbeeld het leenstelsel, de Atheense democratie, huisnijverheid, kunnen vaak zeer goed in een schema duidelijk gemaakt worden. Hierin worden dan de hoofdzaken en hun onderlinge relaties weergegeven. Met een dergelijk schema voor ogen kan de leerling de opbouw van het betoog van de docent gemakkelijker volgen en vooral beter hoofdzaken van details onderscheiden. De leerling kan ook precies aanwijzen vanaf welk punt hij de redenering niet meer begrijpt. Bij het gebruik van schema's treedt vaak tijdswinst op, omdat de informatieoverdracht gericht is dan bij een alleen verbale uiteenzetting. Een bijkomend voordeel is de ontspannende werking van een dergelijke presentatie: de spanningsboog gaat niet tussen docent en klas, maar tussen docent en klas enerzijds en het schema dat op het bord verschijnt anderzijds. Deze werking is uiteraard het sterkst, de presentatiemogelijkheid het grootst, wanneer hierbij de overheadprojector wordt gebruikt (mogelijkheid tot het gebruik van diverse kleuren, kleurenblokken, het gebruik van overlays).

Bij gebruik van audiovisuele media treedt niet alleen een uitbreiding op van de aanbiedingsmogelijkheden door de docent, maar voor de leerling vindt er een uitbreiding van de verwerkingsmogelijkheden plaats, zo bijvoorbeeld het individueel of in groepjes bekijken van een reeks dia's of cartoons en het maken van een verhaal hierbij; dia's in een volgorde plaatsen en deze keuze verantwoorden; aan de hand van gedrukte of gestencilde tekeningen van spin- en weefmachines de ontwikkeling van de textielnijverheid ontdekken, informatie over het dagelijks leven in Egypte verzamelen aan de hand van Egyptische reliëfs etc.

Wanneer audiovisuele media alleen terwille van de afwisseling worden ingezet, blijven vele mogelijkheden onbenut, want audiovisuele media geven hun boodschap niet automatisch prijs. Wat ermee gedaan moet worden hangt af van de informatie die het medium biedt, maar voor een groot deel ook van de grootte van de groep, de beginkennis en beginvaardigheden van de leerlingen en de keuze van de leerdoelen. Daarom heeft het geen zin om een of ander medium als het meest ideale aan te prijzen.

3.3. *Waarom worden audiovisuele media toch nog niet vaak gebruikt?*

3.3.1. *Problemen van didactische aard*

3.3.1.1.

In de opleiding van de meeste leraren werd geen of weinig aandacht besteed aan het gebruik van audiovisuele media in de les. Toch moet de docent over een bepaalde kennis en vaardig-

heid beschikken om de audiovisuele media op juiste wijze te kunnen gebruiken. Mogelijkheden om deze kennis en vaardigheden alsnog op te doen zijn:

- a. deelnemen aan cursussen of didactische conferenties waarin het gebruik van audiovisuele media centraal staan;
- b. zelfstudie;
- c. contact opnemen met collega's die ervaring hebben met het gebruik van audiovisuele media

3.3.1.2.

Het gebruik van audiovisuele media en de bestudering ervan in de les kosten tijd, die tevoren aan iets anders werd besteed. Het blijkt in de praktijk dat het wijzigen van bestaande lesprogramma's een proces van lange duur is. De moeite en tijd, hierin geïnvesteerd, worden echter beloond wanneer men merkt dat in een aantal gevallen de kennisoverdracht inderdaad efficiënter geschiedt, terwijl in andere gevallen kennis en vaardigheden worden opgedaan die anders zouden zijn blijven liggen.

3.3.1.3.

De productie van software wordt overgelaten aan buitenschoolse instellingen. Vaak is het te huren, te kopen of op te nemen materiaal niet voldoende didactisch bewerkt. Een vaak voorkomende fout is dat in korte tijd teveel nieuwe informatie ineens wordt aangeboden. Dikwijls zit er teveel informatie in het begeleidende commentaar, zodat de leerling door de bomen het bos niet meer kan zien. De docent zal opdrachten moeten maken bij deze software en geschikte verwerkingsvormen moeten bedenken. Dit werk hoeft echter maar één keer te gebeuren. Mettertijd krijgt men hierin bovendien een zekere vaardigheid. Verder is het mogelijk te profiteren van het werk dat door collega's op andere scholen al gedaan is.

3.3.2. *Problemen van psychologisch-didactische aard*

3.3.2.1.

Het bedenken van hoe het moet, het uitzoeken en het bestellen van de software, het klaar zetten van de apparatuur enz. vraagt voorbereidingstijd en kan gevoeld worden als een taakverzwaring. Na enige ervaring blijkt men echter minder extra tijd nodig te hebben. Naarmate men het nuttig effect ervaart, neemt men bovendien de extra tijd op de koop toe. Vaak ook staat men bij de invoering van audiovisuele media alleen, hetgeen extra inspanning vraagt om door te zetten.

3.3.2.2.

In het begin maakt men fouten of heeft men te hoog gespannen verwachtingen, waardoor het beoogde resultaat tegenvalt en men teleurgesteld raakt over het nut van de audiovisuele media in vergelijking met de geïnvesteerde energie. Niet-geïnteresseerdheid van andere docenten en/of schoolleiding, hetgeen kan resulteren in gebrek aan bedieningsgemakken, is na enige tijd ontmoedigend voor goedwillende docenten.

3.3.2.3.

Leraren, die gewend zijn om zelf alle informatie aan te dragen, hebben meestal grote moeite om audiovisuele media anders te gebruiken dan als illustratiemateriaal. Zij voelen zich bij de eerste pogingen al gauw onthand en vaak valt dan het besluit dat de normale routine van het lesgeven toch productiever was.

De tot nu toe opgesomde problemen blijken in de praktijk de voornaamste te zijn. Bij voldoende motivatie van de leraar worden de volgende 'barrières' meestal wel genomen.

3.3.3. *Problemen van organisatorische aard*

3.3.3.1.

Wat het huren of kopen van software betreft: er zijn vele verhuurkantoren, waarvan echter het bestand voortdurend verandert en waarvan films of diareeksen vaak moeilijk te achterhalen zijn. Er zou een centrale of regionale instantie moeten komen die informatie hierover verschaft (zie adviezen).

3.3.3.2.

Er ontstaan steeds meer plaatselijke en regionale initiatieven om te komen tot uitwisseling van opgenomen programma's (schoolradio of schooltelevisie). Landelijk wordt gezocht naar een oplossing om door de omroepen vervaardigd materiaal ter beschikking te stellen van het onderwijs. Zolang dit niet gerealiseerd is, moet ieder individueel programma's blijven opnemen. (De auteursrechtelijke problemen worden hier buiten beschouwing gelaten). Aan te bevelen is aan het begin van de week tv- en radiogidsen te raadplegen voor geschikte programma's.

3.3.3.3.

Binnen de school is het gebruikelijk dat secties zelfstandig werken hetgeen uitwisseling van informatie over aanwezig materiaal niet bevordert.

3.3.3.4.

Natuurkunde, scheikunde en biologie leggen veel beslag op de amanuensis. Een oplossing zou gevonden kunnen worden in taakuren voor de coördinatie van de audiovisuele media, gedeeltelijke vrijstelling van een amanuensis voor de audiovisuele media in de school, of het expliciet betrekken van de audiovisuele media-verzorging bij de taak van de amanuensis.

3.3.4. *Problemen van financiële aard*

3.3.4.

Het vaklokaal voor geschiedenis is door het ministerie nog steeds niet erkend als een dringende behoefte. Gezien de eindexameneisen met betrekking tot de laatste vijftig jaar en de noodzaak van het betrekken van de audiovisuele media bij de vorming van de leerling tot mondig burger, dat wil zeggen ook tot mondig kijker en luisteraar, zijn de audiovisuele media en een vaklokaal onmisbaar (zie adviezen).

3.3.4.2.

De schoolleiding is vaak bevreesd dat dure investeringen niet voldoende benut worden. Wanneer zij overtuigd is van het regelmatig en goed gebruik van de audiovisuele media, is zij meestal bereid met de aanschaf van eenvoudige apparatuur te beginnen.

De sectie geschiedenis moet aandringen op een vast budget voor het huren van films, de aanschaf van dia's, geluidsbanden, grammofoonplaten en eventueel van transparanten.

4. HET GEBRUIK VAN DE DIVERSE AUDIOVISUELE MEDIA IN DE LESSEN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING¹⁾

4.1. *Het gebruik van stilstaand beeld.*

4.1.1. *Inleiding*

Aan de inhoud en de functie van het stilstaand beeld bij het schoolvak geschiedenis is tot nu toe weinig aandacht besteed. Hiervoor zijn verschillende oorzaken aan te wijzen.

- De geschiedwetenschap heeft zich hoofdzakelijk beziggehouden met geschreven bronnen en daar sloot de vakdidactiek bij aan.
- Illustraties, dia's, kaarten enz. zijn in aanschaf relatief prijzig en het budget voor het vak geschiedenis is over het algemeen beperkt.
- Ook de apparatuur om te projecteren is kostbaar en daarmee is de cirkel gesloten. De keuze van de software is immers niet groot wegens de geringe vraag, er is weinig vraag naar goede software omdat de hardware in de school ontbreekt, en zo verder.
- Vaak wordt het ontbreken van een vaklokaal voor geschiedenis (verduisteringsproblemen) als een extra handicap ervaren.
- Ten onrechte wordt gesteld dat de bediening van de apparatuur ingewikkeld is.
- Waarom al die rompslomp terwijl een vertelling ook zeer 'beeldend' kan zijn? Zijn bord en krijt niet voldoende?
- Moet het vak geschiedenis bijdragen tot het primaat van de beeldcultuur? Het is hier niet de plaats om op dit laatste aspect in te gaan, maar de vraag kan gesteld worden of het juist van algemeen onderwijskundig standpunt bezien niet de hoogste tijd wordt dat elk vak bewust zijn bijdrage gaat leveren aan het bij leerlingen ontwikkelen van bijvoorbeeld de vaardigheid tot kritisch waarnemen.

4.1.2. *Stilstaand en bewegend beeld*

Het grote voordeel van het stilstaand beeld in vergelijking met het bewegende is dat de docent/toeschouwer/leerling de volgorde van de beelden en het tempo van de presentatie zelf

1. In andere vorm is dit gedeelte van het rapport verschenen in 'Geschiedenis op school' onder redactie van L.G. Dalhuisen, P.A.M. Geurts en J.G. Toebees, Groningen, 1977².

kan bepalen. Een film draait door ook al is er behoefte aan een langere tijd voor de bestudering; men is bovendien gedwongen de gedachtengang van de regisseur te volgen of niet te volgen.

Bij analysering van films blijkt dat de beweging dikwijls niet essentieel voor het onderwerp is. Men had voor bepaalde gedeelten even goed stilstaand beeld kunnen gebruiken. Documentaires zijn vaak opgebouwd uit "dia's met een praatje".

Ook het feit dat gebruik van film organisatorische problemen met zich mee kan brengen en tamelijk kostbaar is, verschaft de dia een zekere voorsprong op het bewegende beeld. Vanzelfsprekend dient het beeld deel uit te maken van een multi-mediaal onderwijsleerpakket, waarin doelstellingen, stofkeuze, werkvormen, toetsing en media een geïntegreerd geheel vormen. Dit is nu helaas voor Nederland nog een wensdroom. In de V.S., Engeland en Frankrijk bestaan dergelijke pakketten reeds voor geschiedenis of de "social studies".

4.1.3. *Beeld als historische bron*

De illustraties in de oorspronkelijke uitgave van een boek zijn, evenals voorwerpen in musea, inscripties, rotstekeningen, fresco's en schilderijen directe historische bronnen. Sinds het einde van de 19e eeuw zijn foto's en filmopnamen dit eveneens.



Een houtsnede waarop de aarde en het hemelgewelf zijn afgebeeld. Een op de aarde geknielde man kijkt door de hemelboog naar de raderen die, naar de middeleeuwse opvatting, zon, maan en sterren zouden voortbewegen. Voorbeeld van een historische bron.

Het systematisch inventariseren van dit laatste materiaal en het selecteren ervan op criteria voor gebruik in het onderwijs moeten nog van de grond komen.

Van bijna alle historische bronnen, inclusief kleinere teksten, zijn afbeeldingen op papier of celluloid te maken. Het medium dat in zo'n geval gebruikt wordt is niet anders dan "beelddrager" en heeft zijn eigen beperkingen waarop hier niet verder zal worden ingegaan. Een introductie met behulp van dia's in de soorten bronnen is te vinden in de diaserie *De bronnen van onze geschiedenis* (L.G. Dalhuisen en W.J. van der Dussen, Polyvisie, K 360). De te oefenen vaardigheden met behulp van beelden worden behandeld in paragraaf 4.1.7.

Hoe men ook tegen technische hulpmiddelen mag aankijken, dank zij deze media is het mogelijk een tot nu toe vaak verwaarloosde historische werkelijkheid binnen de school te brengen. Indien leerlingen daardoor gemotiveerd raken en vervolgens een boek met andere ogen bekijken, een museumbezoek wagen om de kleitabletten "echt te zien", naar een archief gaan om hun stamboom uit te zoeken, in een stad op oude huizen, gebouwen, gevel-tjes, uithangborden gaan letten, dan is daarmee een van de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs bereikt.

4.1.4. Vervangbaar en niet vervangbaar beeld.

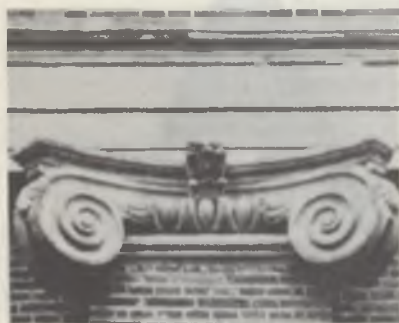
De vraag dient gesteld te worden of en in welke mate beeldtaal onvervangbaar is, met andere woorden een niet te vervangen "meerwaarde" bezit boven het geschreven en gesproken woord. Hier volgen een aantal voorbeelden waarin de woordtaal tekort schiet. Daarmee wordt niet gezegd dat deze overbodig is.

Voorbeelden: Het uiterlijk van personen, een autoritaire houding, groeps- en statiefoto's; voorwerpen in musea: van vuistbijl tot en met schilderijen; gebouwen, bouwstijlen, zuilen, oude kaarten; uitbeeldingen van oude ambachten, plattegronden van een stadsuitbreiding; symbolen als de cirkel, het kruis, de halve maan, de sikkels en de hamer, het hakenkruis, de roedenbundel, de Davidster, het gebroken geweertje, maar ook de Schillerkraag, Chamberlain met bolhoed en paraplu.

De docent kan een Corintische zuil schematisch op het bord, tekenen. Het is echter ook mogelijk de zuil te projecteren en vervolgens een aantal pilaren te tonen als dragers van een Grieks tempeldak, met andere woorden, de zuil functioneert dan in een historische (beeld-)context. De leerling zal zich hierdoor de beelden beter herinneren en de getoonde fenomenen ook in onze samenleving opmerken.



Ionische Zuil



*Ionisch Kapiteel
van de meisjesplaats
van het Historisch
Museum in Amsterdam*



*Meisjesplaats met portaal naar de Sint-
Luciënsteeg, Historisch Museum Amsterdam*

Vervangbaar wil overigens niet zeggen dat in zo'n geval het beeld maar achterwege dient te blijven. Onderwijskundig is het juist van groot belang om waar mogelijk te visualiseren.

4.1.5. Beeld als hulpmiddel (vervangbaar beeld)

Voorbeelden van vervangbare beelden zijn:

4.1.5.1. De cartoon of spotprent

Hierbij gaat het om de opvatting of de mening die iemand over een historisch gebeuren heeft en die in een spotprent is neergelegd. Meestal laat een cartoon ook zien op welke waarde(n) de mening van de cartoonist berust. Voor degene die nu of later de mening(en) van een tekenaar wil analyseren, vormen de cartoons onvervangbaar materiaal.

4.1.5.2. Het schema

Hierbij gaat het om het visualiseren van begrippen. Tot nu toe worden schema's vaak gebruikt bij het verduidelijken van sociale verhoudingen. De leenpyramide als het gaat om de verhouding leenheer, leenman, achterleenman.



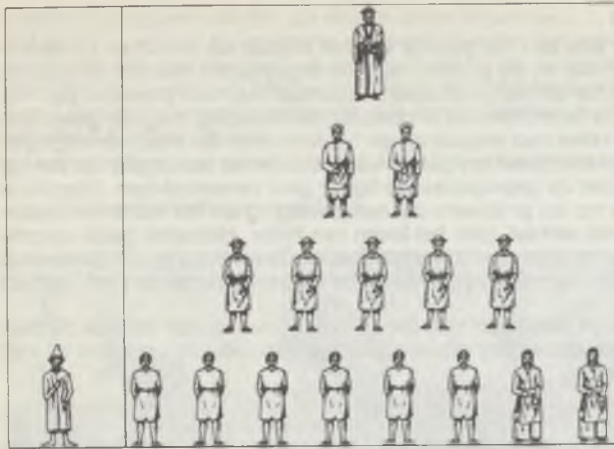
*De leenpyramide met van boven naar beneden
Leenheer = de koning*

*als belangrijkste vazallen de hertog en de
bisschop*

*gevolgd door de achterleenmannen
(ridders).*

*De basis wordt gevormd door de
werkende boeren. Monniken en
burgers vallen buiten de leenpy-
ramide*





De Sociale opbouw van een
Middeleeuwse stad

De Patriciër

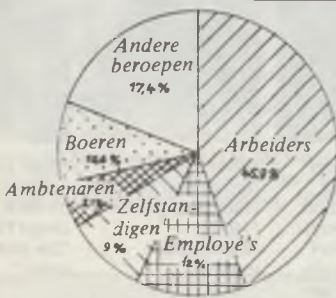
De Meesters

De Gezellen

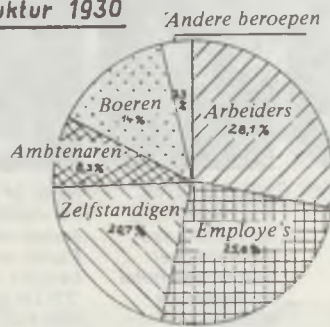
De gewone stadsbevolking ge-
symboliseerd in twee vrouwen
en zes mannen. De Jood staat
buiten deze gemeenschap.

Opdracht: In hoeverre zijn deze drie schema's te vergelijken?

Sozialstruktur 1930



De samenleving



De NSDAP

Een diagram van de sociale structuur van de Duitse samenleving en de NSDAP in 1930

Opdracht

Vergelijk de sociale structuur (opbouw) van de Duitse samenleving en die van de NSDAP.
Welke zijn de conclusies?

4.1.5.3. De Grafiek

Ter ondersteuning van bijvoorbeeld een les waarin de stadia van economische groei in bepaalde landen is besproken. Om het proces van herbewapening en opbloei van de Europese economie in de jaren '30 te illustreren.

4.1.5.4. Ook is het mogelijk beelden te gebruiken om een oppervlakkig overzicht van een bepaalde periode aan te brengen.

Vooraf wanneer thematisch gewerkt wordt gaat bij sommige collega's het oude chronologische geweten spreken. Dit wordt dan gesust met "een praatje bij een plaatje".

4.1.5.5. *Oneigenlijk gebruik* van illustraties als hulpmiddel wordt gemaakt wanneer de docent(e) de tekst uit een boekje (eentonig) voorleest of een geluidsband draait, waarbij het beeld in een zee van woorden ten onder gaat.

4.1.6. Ongewenste effecten

Niet alleen aan bewegend maar ook aan het gebruik van het stilstaande beeld (en bij dia's in het bijzonder wegens de helderheid en de grootte) kunnen ongewenste effecten verbonden zijn. De historicus doet een selectie uit het beschikbare materiaal over een persoon, een historisch proces enz. en daarmee is de onbewuste of bewuste beïnvloeding mogelijk geworden (*manipulatie*). Een verhaal over Hitler met weglating van beelden over de Jodenvervolgingen en de Reichskristallnacht werken eventueel ten gunste van Hitler. In het verlengde hiervan ligt het gevaar dat de leerling zich met de geprojecteerde figuur gaat vereenzelvigen (*identificatie*). Ook moet gewezen worden op het probleem dat een beweging als het Nationaal-Socialisme gelijk gesteld wordt met het verhaal over het leven van Hitler. Hetzelfde geldt vanzelfsprekend voor Stalin en het Communisme enz. (*simplificatie*). Onwillekeurig zijn genoemde gevaren in sterkere mate mogelijk wanneer bij de hieronder volgende portretten het "verhaal wordt gedaan".

Een betere werkvorm is de leerlingen zelf, alleen of in groepjes, een verhaal bij dia's of illustraties te laten maken naar aanleiding van een goed geformuleerde opdracht en met de klas als kritische kijker/luisteraar.



Hitler als baby
"De Onschuld"



Hitler groet na zijn benoeming tot Rijkskanselier vanaf het balkon van hotel Kaiserhof de voorbijtrekkende jubelende menigte (30-1-33) "vriendelijk en lachend"



Hitler in 'legale' vermomming samen met Von Papen en Blomberg (r) (maart '33) De fatsoenlijke burger-politicus



Hitler bij een oogstfeest in Bückeberg. (1937) "De Kinder-vriend"



Hitler bezoekt het graf van zijn ouders in Leon-ding (1938) "De goede zoon"

4.1.7. Kennis, begrip en vaardigheden

Als gesproken wordt over beeldmateriaal dat niet of slechts met grote omhaal van woorden vervangen kan worden dan is er sprake van kennis van specifieke feiten (beelden), het laagste niveau in de categorieënindeling van Bloom.

Wanneer een leerling de inhoud van een cartoon begrijpt en met eigen woorden kan duidelijk maken, spreken we over begrip, een hogere categorie. Dit laatste zal overigens weer niet mogelijk zijn zonder kennis van specifieke feiten, terwijl de leerling tevens over een aantal vaardigheden zal moeten beschikken. De lezer/kijker/luisteraar zal moeten kunnen lezen, waarnemen, luisteren, maar ook moeten kunnen analyseren, vergelijken, vragen stellen naar aanleiding van het materiaal, relaties leggen, een synthese opbouwen, enz. Wil het vak geschiedenis meer zijn dan een leervak, dan zullen de vaardigheden meer moeten toegepast, ook met behulp van beeldmateriaal.

De vraag kan gesteld worden of deze vaardigheden wel getraind dienen te worden bij het onderwijs in de geschiedenis en staatsinrichting. Zijn dit geen algemene vaardigheden?

Wanneer geschiedenis als schoolvak dient bij te dragen tot de algemene vorming (wat dit dan ook mag zijn), tot cultuuroverdracht, tot begrip hebben voor en zich verdiepen

(inleven) in andere culturen, tot kritisch staan tegenover . . . , terwijl geschiedenis ook nog "fijn mag zijn", wanneer dit legitieme doelstellingen van het vak zijn, is het dan niet vanzelfsprekend met stof (ook beelden) uit de geschiedenis en de staatsinrichting, de aardrijkskunde en de literatuur te werken? Men wil leerlingen toch niet leren waarnemen om het waarnemen alleen? Een aantal vaardigheden die met beeldmateriaal eventueel in combinatie met teksten geïnfuseerd kunnen worden:

a. het opsporen van vervalsingen, historische vertekeningen, opzettelijk en niet-opzettelijk;

Voorbeeld van opzettelijke vervalsing



*Lenin spreekt op het Theaterplein in Moskou op 5 mei 1920 het Rode Leger toe, dat naar het Poolse front vertrekt. Trotzki en Kamenev op de trappen van het podium. (Uit: R. Fulopp Miller, *The Mind and Face of Bolsjewism*, New York, 1928)*



*Deze geretoucheerde foto is uit: *Geschiedenis van de Burgeroorlog in de USSR*, deel 5, Moskou 1960, na p. 68.*

De dia's dienen vertoond te worden na behandeling van de Russische Revolutie en de problemen rond Lenin, Stalin, Trotski, Kamenev, de moord op Kirov en de Grote Zuiveringen.

Opdracht:

- vergelijk beide foto's. Wat valt je daarbij op en verklaar dit.
- de tijd als formeel ordeningsschema hanteren;
het plaatsen van beelden in de juiste chronologische volgorde
- waarnemen, analyseren, samenvatten (zie het gebruik van stilstaand beeld, punt 4.1.8)
- vergelijken: overeenkomsten en verschillen opsporen;



*Patriciërs, ambachtslieden en dagloners in een middeleeuwse stad
Miniaturen van de Franse hofschilder Jean Bourdichon (1457-1521)*

Aan de opdrachten die bij deze foto (de zwart-wit afbeelding heeft in vergelijking met de dia veel aan natuurlijkheid en waarde verloren) gegeven kunnen worden, zal duidelijk zijn dat vaardigheden als waarnemen, analyseren, vergelijken en het stellen van een probleem, alle mogelijk zijn, terwijl er tevens inleving in een historische situatie (het middeleeuwse stadsleven) plaatsvindt. Ook kan de prent bekeken worden om de sociale lagen in de middeleeuwse stad te ontdekken, terwijl de prent tevens bij de toetsing te gebruiken is.

Enkele opdrachten:

- Vergelijk de wanden van de verschillende vertrekken.
 - Vergelijk de 'ramen' van de verschillende ruimtes. (a. glas in lood, b. open raam met spijlen, bij slecht weer afgedekt met perkament of iets dergelijks, c. het luik dat aan één hengsel aan de deur hangt.)
 - Vergelijk de kleding van de verschillende personen.
 - Let op: a. de kleding van de kinderen (als volwassenen). b. de kleding van de volwassenen, c. de bediende die klaar staat in a., maar bij b. en c. ontbreekt, d. de kinderarbeid (in b.), e. de borden en kroezen, waar deze zich bevinden in a. en c., f. de bank (in a.) en de kast (in b.) die met hetzelfde motief bewerkt zijn, g. het gereedschap ('vroeger en nu') van de schrijnwerker.
 - Welke zijn je algemene conclusies met betrekking tot de middeleeuwse samenleving zoals weergegeven op deze miniaturen?
- e. het opsporen van interpretaties, het onderscheid maken tussen feiten, meningen en de waarde(n) waarop deze berust(en), waarbij problemen als objectiviteit (standplaatsgebondenheid) uitvoerig ter sprake kunnen komen;



Duitsers voor Madrid

De tekst is te vinden bij een foto op pag. 159 van Rudolf de Jong, *De Spaanse Burgeroorlog*, Den Haag, 1963. Achterop staat het stempel Bufa N. 9405. Dit nummer staat ook op de voorzijde, waaruit blijkt dat de foto behoort bij een serie met dergelijke stempels en nummers uit de Eerste Wereldoorlog, het Duitse front in België of Noord-Frankrijk. In feite is de foto verdwaald bij de frontfoto's van de Spaanse Burgeroorlog; er staat achterop geschreven 'Sp. burgeroorlog a.h. front'. De auteur van het boekje treft dus geen blaam.

- f. vaststellen welke beelden in een serie (thema-onderwerp) wel/niet thuishoren;
- g. uit een hoeveelheid beeldmateriaal een thema vaststellen;
- h. het kunnen stellen van een probleem.



De Plumpudding in gevaar
De Engelse regeringsleider
William Pitt en Napoleon



*Nixon: "Neem me niet kwalijk,
ik ben maar vast begonnen. ...!"*

Opdracht

1. Welk probleem wordt in bovenstaande spotprenten aan de orde gesteld? (Beide prenten kunnen dienen als instap bij een thema als de invloedssfeer van grote mogendheden)
2. Waarom laat de caricaturist in de prent links William Pitt de drietand en Napoleon het zwaard hanteren?

Zo is het mogelijk een onderwerp als Afrika of het Midden-Oosten aan de hand van enige honderden dia's door de klas te laten opsplitsen in verschillende aspecten (themata): het culturele, het economische, het politieke enz.. Daarna maakt iedere groep in de klas haar keus (of er vindt een hergroepering plaats) en werkt het gekozen aspect verder uit. Een probleem dat zich daarbij voordoet is de integratie van de deelonderwerpen.

4.1.8. *Het gebruik van stilstaand beeld*

Beelden zijn, vooral gecombineerd met geluid, in staat in korte tijd hevige emoties op te roepen. Daarin schuilt de kracht van beeld (en geluid), maar ook het (manipulatie-)gevaar. Indien het cognitieve terrein het zonder het affectieve moet stellen, is de kans groot dat kennis en inzicht niet blijven hangen. In de praktijk van het onderwijsleerproces is dan ook veel vakmanschap en vereist karakter om beeld (en geluid) verantwoord toe te passen. Het is noodzakelijk het affectieve terrein effectief, dat wil zeggen psychologisch en didactisch-metho- disch verantwoord bij het onderwijsleerproces te betrekken (zie hieronder instap, inleving, waarnemen, toetsing).

4.1.8.1. *Instap*

Bij het begin van een les (c.q. lessenreeks) kunnen beelden de interesse van leerlingen voor een thema wekken. Deze 'lekkermakertjes' kunnen motiverend werken, maar motiverend tot wat? Gaat men daarna over tot de orde van de dag, dan is dit soort instap een luxe, die wellicht beter achterwege had kunnen blijven, tenzij men lesuren teveel heeft. Het verdient de voorkeur aan de hand van beeldmateriaal het probleem, dat verder in de les(sen) centraal zal staan, in de instapfase aan te reiken, vooral indien het beeld bij de toeschouwer vragen oproept die voor het onderwerp/thema relevant zijn.

Zo is het mogelijk enige dia's van Columbus en zijn schepen te laten zien en er een verhaaltje bij te vertellen ('het lekkermakertje'). Er kunnen echter ook dia's in een klein aantal, zonder commentaar vertoond worden die betrekking hebben op de ontdekkingen als zodanig, en op de periode van kolonisatie en dekolonisatie in haar algemeenheid. In het klassegesprek dat daarop volgt kan dan het probleem gesteld worden of ontdekkingen, kolonisatie en dekolonisatie iets met elkaar te maken (kunnen) hebben én of het wel nut heeft ontdekkingen 'te doen'?

Caricaturen zijn als 'instap' zeer geschikt. Immers, daarin worden feiten meestal zeer vereenvoudigd weergegeven en geïnterpreteerd. Ze lokken vragen, probleemstellingen uit, die vervolgens aan de hand van ander beeldmateriaal en teksten uitgewerkt kunnen worden.

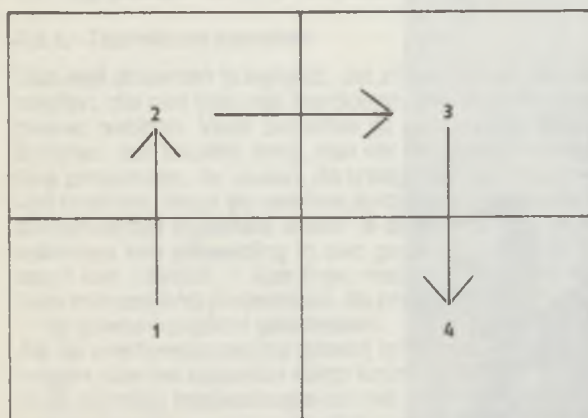
4.1.8.2. *Inleving*

Het gevaar dat genoemd is onder "instap" geldt ook ten aanzien van de inleving. Wat is inleving precies? Is zij voor alle individuen dezelfde? Inleven dient namelijk niet verward te worden met een sfeer proeven, hetgeen al snel kan uitlopen op een romantiserende benadering van het verleden. Het gaat erom dat de leerlingen niet een verkeerd maar een historisch verantwoord beeld krijgen over mensen en culturen, die in ruimte en tijd dichtbij of ver van ons afstaan.

4.1.8.3. *Waarnemen (klassikaal)*

Welke doelstellingen we ook willen bereiken, steeds zal bij het gebruik van beeld sprake zijn van meer of minder bewust waarnemen. Het is niet aan te bevelen een illustratie, kaart of dia te vertonen en vervolgens aan het vertellen te slaan.

Laat de leerlingen eerst waarnemen en daarna de globale inhoud van wat wij hebben gezien, vertellen (opschrijven) (fase 1). Test vervolgens met stimulerende vragen het beeld "en detail" af (fase 2). Om tenslotte het totaalbeeld uit fase 1 te bevestigen of te corrigeren (fase 3).



Opmerking

Behalve de kwadrantenmethode is ook de concentrische-, de centrum- en de diagonaal-methode mogelijk voor een systematische analyse van het beeld. Het systematisch aftasten van het beeld is een vereiste; de toegepaste methodiek is van secundair belang.

De volgorde van waarnemen: van het totaalbeeld → 1 → 2 → 3 → 4 → totaalbeeld

Opdrachten

1. Wat stelt het schilderij voor?

(Het schilderij is een historische bron voor wat betreft de kinderspelen uit de tijd van Pieter Breughel.)

2. De afbeelding wordt denkbeeldig in vier gelijke delen verdeeld en nader bekeken.
3. Welke spelen komen ook nu nog in onze samenleving voor?

4.1.8.4. Toetsing

Het gebruik van cartoons, kaarten, grafieken en ander beeldmateriaal bij het toetsen van kennis, inzicht en vaardigheden is sinds enkele jaren populair. Sinds de publikaties van de CEGES en de artikelen van Dalhuisen over toetsproblematiek kan hier volstaan worden met de opmerking dat er in de praktijk nogal eens moeilijkheden kunnen ontstaan wegens de vermenigvuldiging van beeldmateriaal voor klassikaal gebruik.¹⁾ Men zal bijvoorbeeld de beschikking over een elektronisch stencilapparaat moeten hebben.

De dia kan echter klassikaal voor toetsing gebruikt worden. Volledige verduistering van een lokaal is gezien de kwaliteit van lampen en beeldschermen tegenwoordig niet nodig. Voorwaarde is wel dat de docent(e) het beeld achter zich moet kunnen projecteren (50 mm-objectief en/of een verlengsnoer om de projector die achter in de klas staat te kunnen bedienen).

1. De auteursrechtelijke kant wordt buiten beschouwing gelaten.



Opdrachten

1. Beschrijf kort wat je letterlijk op deze prent ziet gebeuren.
2. Welke twee betekenissen ken je in deze spotprent toe aan 'Millionen steh en hinter mir'?

4.1.8.5. Werkvormen

Grote illustraties en dia's zijn klassikaal goed te gebruiken. Wanneer de klas gewend is aan groepswork, kan deze werkvorm ook met behulp van de diaprojector worden beoefend. In

een deel van het lokaal wordt op de muur, de achterkant van een landkaart of op een middelgroot doorzichtscherf geprojecteerd.

Er zijn diaprojectoren in de handel met direct daaraan verbonden een klein doorzichtscherf dat door ongeveer zes leerlingen kan worden bekeken. Ook zijn tafelvieuwers geschikt voor zowel individueel als groepswork, al doet men in dat geval, evenals bij de projector met doorzichtscherf, concessies aan de grootte en de helderheid van het beeld, waardoor de voordelen van de dia minder worden. Dia's en geluidsband(en) kunnen bovendien gebruikt worden voor het 'bijwerken' van leerlingen die lessen gemist hebben.

4.1.9. *Praktische wenken/Veel voorkomende fouten.*

- Tracht bij explicatie te voorkomen dat men steeds met het gezicht naar het doek staat. Meestal is deze opstelling inderdaad niet nodig, want men wordt immers geacht de dia's, de kaart of de plaat te kennen?
- Voorlezen van de tekst uit een boekje getuigt van een slechte lesvoorbereiding. Dit euvel zal de leerlingen niet ontgaan.
- Indien door gebrek aan informatie niet alle zaken op een dia-illustratie duidelijk zijn geworden, dan verdient het de voorkeur dat men zijn onkunde niet tracht te verbloemen en de klas verzoekt het probleem te helpen oplossen.
- Tracht, om redenen die op de voorgaande bladzijden reeds genoemd zijn, het beeld zoveel mogelijk geïntegreerd, *enkele dia's per les*, aan te bieden. Spaar de dia's niet op tot het einde van het trimester (Sinterklaaseffect) maar vertoon bij een onderwerp waarmee men bezig is, dia's die geschikt zijn voor inleving, als instap, om vaardigheden te oefenen, etc. Zoals al eerder opgemerkt: sommige onderwerpen kunnen alleen goed behandeld worden als ze ook visueel gebracht worden. Dit geldt met name voor kunsthistorische thema's, maar in het algemeen voor het onvervangbare beeld.
- Vermijd het 'praatje bij het plaatje'. Het leereffect is dan gering. De leerlingen worden 'plat gepraat' en het beeld functioneert nauwelijks of niet.

4.2. *Het gebruik van de overheadprojector*

4.2.1. *Technische aspecten*

Van veel docenten is bekend, dat zij een afkeer hebben van apparaten. Men hoort dan argumenten, die niet veel met leerdoelen of met de didactische mogelijkheden van het medium te maken hebben. Vaak betreffen zij eenvoudige technische mankementen: een gebrek aan snijderen, een kapotte lamp, een ver verwijderd stopcontact of - zwaarder wegend - ruimtelijke problemen, de kosten, de vraag naar het nut of een persoonlijke onhandigheid en afkeer van techniek. Maar de overheadprojector is een zeer eenvoudig apparaat. Hij is simpel te bedienen en het materiaal ervoor is dikwijls zelf te maken. In tegenstelling met de episcope - waarmee een afbeelding in een goed verduisterde ruimte direct op een scherm geprojecteerd kan worden - kan men met de overheadprojector alleen met doorzichtig materiaal (een transparant) projecteren; de projectie kan echter wel - en dat is een zeer groot voordeel - bij gewoon daglicht geschieden.

Als de overheadprojector daarbij in of naast de werktafel van de docent een vaste plaats kan krijgen, kan het apparaat volop functioneren.

In de normale klassesituatie en met een simpele knopomdraai kan het verhaal van de docent met het kaartje, een schets of een paar woorden verduidelijkt worden; het licht flitst aan en vele malen vergroot verschijnt achter de docent op het scherm het beeld, terwijl hij gewoon door kan praten en op eventuele reacties uit de klas kan ingaan. Het spotlighteffect stelt de docent in staat de aandacht afwisselend op het gesproken woord, de afbeelding of op een combinatie van beide te richten.

Interessante mogelijkheden biedt de overheadprojector ook, doordat men beelden over elkaar kan projecteren. Daardoor kan bijvoorbeeld een beeld in verscheidene fasen opgebouwd worden met behulp van een basis-transparant en overslagen. Deze overslagen zijn aanvullende transparanten die ieder een deel van de totale informatie bevatten. Men kan hen stuk voor stuk op het basistransparant leggen, zodat het totale beeld in fasen wordt opgebouwd.

4.2.2. *Enige vakdidactische overwegingen*

Wij verlangen van de in wezen niet-historisch denkende leerlingen, dat ze leren denken over

afstanden van tijd en ruimte. De historische stof echter kent niet de 'aanschouwelijkheid' die bijvoorbeeld veel geografische onderwerpen kenmerkt. Docenten met enige ervaring weten ook hoe gering het begripsmatige denken dikwijls ontwikkeld is. Juist in het geschiedenisonderwijs is bij het zoeken naar 'aanschouwelijkheid' 'visualisatie' geboden.

Soms zal de leraar door zijn deskundigheid in staat zijn een historische situatie door middel van beeldend vertellen en verklaren voor de leerlingen tot leven te brengen. Als hij 'to- te Sachverhalte in lebendige Handlungen aus denen die entsprungen sind' gaat omzetten, dan zal hij de leerlingen moeten brengen naar die tijd zelf, en 'Gegenstände in Erfindungen und Entdeckungen, Werke in Schöpfungen, Pläne in Sorgen, Verträge in Beschlüsse, Lösungen in Aufgaben' moeten omzetten (H. Roth, *Die originale Begegnung als methodisches Prinzip*, in: *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, Hannover 1963, 7. Aufl. S. 116)

Fontaine daarentegen pleit voor 'een ontmoeting met het herleefd verleden' door middel van een methodisch bronnengebruik (P.F.M. Fontaine, *Bronnen*, in: *Kleio* XI, no. 8, 1970)

De leraar zal toch steeds doelbewust de leerling brengen tot een 'originale Begegnung', of nu het woord van de leraar, dan wel de zelfwerkzaamheid van de leerling, of een afwisseling van beide methodische principes centraal staat.

Er zijn ook nog vele andere mogelijkheden om tot 'veraanschouwelijking' te komen: men kan gebruik maken van originele overblijfselen (ruïnes, munten e.a.) van tradities en afbeeldingen, of van hulpmiddelen (boek, atlas, modellen enz.).

In het geschiedenisonderwijs blijkt de problematiek van de 'veraanschouwelijking' zeer vaak als de geschiedenisleraar te snel geografische kennis als bekend veronderstelt. Tracht men echter van een historische wandkaart gebruik te maken, dan blijkt het dynamische aspect van het historische gebeuren niet te demonstreren op een statisch kaartbeeld. Hoe kan men een ontwikkeling demonstreren op een kaart, die slechts één situatie weergeeft? Kan de overheadprojector hierbij van dienst zijn?

4.2.3. *Specifieke eigenschappen van het medium*

De overheadprojector is wel een 'electrisch schoolbord' genoemd. Nu is het schoolbord het oudste en eenvoudigste medium, dat in bijna alle lesruimten aanwezig is maar het heeft wel een paar nadelen: de schrijvende leraar verliest het oogcontact met de klas en hij kan tijdens het bordwerk om acoustische redenen beter zwijgen dan doorpraten. Met de overheadprojector kan dit ondervangen worden. Hij kan schrijven en de reacties daarop in de klas waarnemen, terwijl het schrift vele malen vergroot achter zijn rug te zien is. Ook kunnen ingewikkelde afbeeldingen in kleur met een transparant snel en eenvoudig op het scherm gebracht worden, terwijl het meestal niet loont dergelijke afbeeldingen voor één les op het bord te zetten. Een ander kenmerk, dat de overheadprojector overigens met de diaprojector en het filmapparaat gemeen heeft, vormt het scherp afgegrensde lichtvlak, waarbinnen zich sterk contrasterende beelden aftekenen. Hierdoor ontstaat een indringende presentatie. De aandacht van de leerlingen zal er sterk door worden getrokken. Toch blijft het de vraag of de overheadprojector het schoolbord kan vervangen, want wordt er te lang en te veelvuldig van het apparaat gebruik gemaakt dan zullen de leerlingen vermoeid raken en er een afkeer van krijgen. Ook blijkt de leerling bij een 'groeïend' beeld, dat in de vorm van een schets of kaartje tijdens het doceren of vertellen op het bord gebracht wordt, meer betrokken te zijn dan bij het plotseling verschijnende totaalbeeld. Alles overwegend kan men stellen, dat de overheadprojector bij verstandig gebruik veel mogelijkheden biedt, maar nog niet als vervanger van het schoolbord kan functioneren.

4.2.4. *Gebruiksmogelijkheden*

De mogelijkheden voor het gebruik zijn legio. Soms kunnen afbeeldingen en cartoons — als deze niet te klein zijn — met een kopieerapparaat op een transparant gezet worden. Een kleurprocedé is mogelijk, maar erg duur. In dat geval zal de dia een beter medium zijn. Een afbeelding kan in gedeelten gedemonstreerd worden met de zgn. afdektechniek (door middel van een ondoorzichtig blad wordt een gedeelte onzichtbaar). Zo is het ook mogelijk, mits onder strakke leiding, bepaalde documenten met een klas te lezen. Met onderwijsstempels, die met name voor de lagere klassen veel landkaarten en historische illustraties geven, kunnen de leerlingen in hun schrift tegelijk met de leraar, die het stempel op de transparant afgedrukt heeft, het lesprogramma afwerken.

De historische wandkaart is moeilijk te vervangen door het gebruik van de overhead-projector. Een wandkaart, die lange tijd aan een muur in het klaslokaal hangt, geeft een oriëntatie, een algemeen overzicht en kan, bij veel leerlingen — bijdragen tot een duidelijke beeldvorming.

Tijdens het gebruik van een historische kaart blijkt het steeds het bezwaar te zijn dat er teveel gegevens op staan, zodat de leerlingen door de bomen het bos niet meer zien. Tekent men een kaart op de transparant dan kan men deze zo eenvoudig maken als mogelijk is en een bepaald probleem zo nauwkeurig en volledig stellen als nodig is. Werkt men met overslagen, dan is een ontwikkeling gemakkelijk in beeld te brengen; een ontwikkeling die duidelijker zal zijn dan bij een wandkaart met vier afzonderlijke kaarten of bij een wandkaart waarbij pijlen een ontwikkeling symboliseren. Met een transparant kan men ook tot grotere abstracties komen; de geografische grenzen spelen geen rol meer, het wezenlijke blijft over en een schetskening brengt dit in beeld.

De leerlingen kunnen een opdracht krijgen die door hen zelf op een transparant uitgewerkt wordt en later via de overheadprojector ter discussie gesteld wordt. Ook repetities, opdrachten e.d. kunnen — zelfs met een schrijfmachine met een groot lettertype — op een transparant gezet worden en met een knopomdraai vertoond worden.

Tenslotte leent de overheadprojector zich uitstekend bij het construeren van een tijd-balk. Met een doorzichtige lineaal kan de docent verhoudingen laten zien, die met veel woorden dikwijls niet duidelijk gemaakt kunnen worden.

De overheadprojector zal echter het best gebruikt kunnen worden bij schema's, grafieken e.d. Tekent men deze op het bord dan eist dat over het algemeen veel tijd; het bord moet weer voor andere dingen gebruikt worden en het werk verdwijnt. Schema's op transparant gezet kunnen vóór de les gemaakt worden en tijdens de les aangevuld en van opmerkingen worden voorzien. Dit spaart veel lestijd uit. Het tekenen op een transparant zal velen ook gemakkelijker afgaan dan het tekenen op een bord. Veel tekeningen en schema's kunnen eenvoudig overgetrokken worden van een voorbeeld en tijdens de les worden aangevuld. Ze kunnen in parallelklassen gebruikt worden en later nog eens bij een herhaling of een samenvatting.

Een docent, die met veel zorg een aantal transparanten heeft gemaakt, zal zich bewust moeten zijn van twee grote gevaren:

- a. met het gebruik van de overheadprojector kan de docerende leraar de inbreng van de leerlingen verwaarlozen;
- b. het steeds weer gebruik maken van eenzelfde transparant leidt gemakkelijk tot verstar-ing.

4.2.5. *Schema's*

De overheadprojector biedt juist bij het schematiseren veel mogelijkheden en dit onderdeel verdient daarom extra aandacht. Met een schema brengt men eigenschappen van elementen en hun onderlinge relatie in beeld, die typerend geacht worden voor een bepaalde begripsinhoud, een proces, of een bepaalde structuur.

Er zijn bijvoorbeeld:

1. geografische schetsen: bondgenootschappen (de buitenlandse politiek van Bismarck is bijvoorbeeld met enige overlays te demonstreren); grenswijzigingen (bijvoorbeeld de grenzen van Duitsland na de eerste wereldoorlog, die weer te vergelijken zijn met de grenzen na de tweede wereldoorlog; de verdeling van het Frankrijk in Verdun).
 2. Pijlschema's van aanvalsplannen (bijvoorbeeld een vergelijking van de Duitse aanval in de eerste en tweede wereldoorlog op Frankrijk), handelswegen e.a.
 3. statische schema's in cijferreeksen of in grafische voorstellingen (bijvoorbeeld: bevolkingstoename in de 19e eeuw, economische ontwikkelingen enz).
 4. stroomschema's waarbij de onderlinge verbanden door middel van lijnen worden aangegeven (bijvoorbeeld: schema's voor een staatkundige organisatie; het ontstaan van de kerkelijke groeperingen; de verhouding van de partij en staat in Rusland.)
- Een stroomschema kan ook nuttig zijn bij het ontleden van begrippen als mercantilisme, huisindustrie en andere.

4.2.6. *Materialen voor de overheadprojector*

Tekeningen en teksten kunnen, voor of tijdens de les, op transparant materiaal aangebracht worden.

Dit materiaal — acetaatfolie, pvc-folie, en cellofaanfolie — is verkrijgbaar in losse vellen, maar ook in rollen van 15 en 30 meter. Cellofaanfolie is zeer dun en kan slechts één keer gebruikt worden. Het voordeel van cellofaanfolie is, dat er ook met normale viltstiften op kan worden geschreven. Bovendien is het goedkoop materiaal. Leerlingen kan men er goed mee laten werken. Op strookjes van 10 cm werkt de leerling bijvoorbeeld een bepaalde opdracht uit. De leraar kan nu een aantal opdrachten klassikaal op de overheadprojector bespreken.

Het beschrijven van acetaat- en pvc-folie moet met speciale schrijfgereedschappen gebeuren. De projectieviltstiften zijn goed te gebruiken voor het normale werk op de overheadprojector. Zij zijn verkrijgbaar in twee uitvoeringen: viltstiften op waterbasis (uitwisbaar met een met water bevochtigd doekje) en viltstiften op oliebasis (uitwisbaar alleen met alcohol of spiritus). Verder zijn nog te gebruiken: het glaspotlood, diverse soorten waskrijt en tekenpennen gevuld met speciale inkt. Transparanten die meer dan één keer moeten worden gebruikt, kunnen het best met viltstiften op oliebasis of met tekenpennen met speciale inkt beschreven worden. Zowel viltstiften op waterbasis als die op oliebasis zijn in diverse transparante kleuren verkrijgbaar.

Bij de overheadprojector is het mogelijk complexe informatie langzaam op te bouwen door een basis-transparant aan te vullen met overslagen (overlays). Het basistransparant wordt ingeraamd op een kartonnen masker; zo ontstaan er grote op karton ingelijste dia's. De overslagen worden scharnierend aan elke zijde van het masker bevestigd. Meer informatie over de beschikbare materialen en technische aspecten geeft het boekje van L.H. Bemelmans, *Handleiding voor de overheadprojector*, Den Haag, 1972. (Uitgave Stichting "Bemetel", Van Stolkweg 34, Den Haag).

Het aantal overheadprojectors is groot, maar de ontwikkeling van de te gebruiken transparanten (software) blijft schrikbarend achter. Toch is goede software bepalend voor de aanschaf en het gebruik van de overheadprojector.

Voor het geschiedenisonderwijs zijn er reeds series transparanten in de handel; ze zijn soms erg mooi, maar ook erg duur. Gekochte transparanten voldoen ook niet altijd aan de eisen die de docent er aan meent te moeten stellen. Nu kan hij zijn les ombuigen en aanpassen aan het materiaal, of zelf transparanten gaan maken.

4.2.7. Zelf vervaardigen van transparanten

Wanneer men zelf transparanten maakt, zal het medium eerder een geïntegreerd onderdeel van de les worden: doel, aard van de leerstof en de didactische werkvorm zullen zich niet aan het medium aanpassen, maar gaan het medium bepalen. De docent, die zelf zijn transparanten wil maken heeft een grote keuze uit materialen en technieken. De tijd die besteed wordt aan het experimenteren met verschillende materialen zal niet als verloren ervaren worden.

Hoe komt men aan materiaal om een goede transparant te maken? Een speurtocht in atlasen en boeken kost veel tijd. Vindt men geschikte kaarten, dan blijkt vaak het schaalverschil of een te kleine afbeelding grote problemen te geven. Er zijn verscheidene technieken om deze problemen op te lossen. Het aanleggen van een verzameling van kopieerbare tekeningen, kaarten, schema's e.d. is aan te raden. Het is ook nodig te weten dat er diverse kopieerapparaten zijn voor het overbrengen van afbeeldingen op transparanten. Moeilijk over te tekenen afbeeldingen kunnen hiermee in enkele ogenblikken op een transparant gezet worden. Schematische voorstellingen zijn echter eenvoudig te tekenen. Met enige improvisatie en een zekere vaardigheid kan men tot goede resultaten komen.

Tenslotte enkele praktische aanwijzingen voor het zelf vervaardigen van transparanten:

- overzichtelijkheid. Een transparant moet alleen 'verbeelden' wat wezenlijk is over te brengen. Visuele informatie met een toenemende complexiteit kan men het beste stap voor stap aan de leerlingen presenteren door middel van meerdere overslagen.
- duidelijke indeling. Het beeld wint aan kracht als het door een duidelijke indeling en een eenvoudige vorm gemakkelijk te begrijpen is.
- leesbaarheid. Men dient korte teksten in een fors schrift (minimaal 5 mm) toe te passen evenals pijlen en lijnen om verbanden aan te geven in diverse kleuren om accenten te leggen.

4.3. *Het gebruik van geluidsopnamen*

4.3.1. *De waarde van geluidsopnamen als historische bron*

4.3.1.1. *De inhoudelijke informatie van een geluidsopname*

Men moet onderscheid maken tussen de specifieke informatie die van het geluid zelf afkomstig is en de woordelijke inhoud die te vergelijken is met een schriftelijke tekst. De specifieke geluids-informatie vormt de meerwaarde van een geluidsopname in vergelijking met de letterlijke tekst.

De manier waarop iemand praat, is doorgaans belangrijker dan de klankinhoud van de stem. Toch kan men aan de bijdrage die de stem levert, niet voorbijgaan. Churchill was zich van de kracht van zijn stem bewust en hij besloot daarom de periodieke bemoediging van het Engelse volk niet via openbaar optreden of via het bioscoopjournaal te laten plaatsvinden, maar via de radio.

Vaak is het zelfs de toon die de belangrijkste informatie verschaft en niet zozeer de letterlijk gesproken tekst. Wil men de vervoering van het Duitse publiek bij een redevoering van Hitler begrijpen, dan kan men niet volstaan met de schriftelijke tekst, aangevuld met fragmenten uit stomme films, maar heeft men daarbij het geluid nodig. Daar waar meer personen in een opname voorkomen, kan men aan de toon waarop tegen elkaar gesproken wordt, een en ander afleiden wat betreft de relatie die zij ten opzichte van elkaar hebben. Zo kan men bijvoorbeeld bij het proces rond de Rijksdagbrand (opnamen hiervan zijn via een grammofoonplaat in de handel gebracht) alleen al aan de toon waarop de verdachten worden toegesproken, de afloop van het proces raden.

De specifieke geluids-informatie van een geluidsopname blijft niet beperkt tot de menselijke stem en het stemgebruik, maar ook muziek en allerlei andersoortige geluiden in een opname dragen bij tot een totaalindruk, die dan vaak de "sfeer" van een opname wordt genoemd. Het is zaak om bij het beluisteren van een opname het niet bij een dergelijke gevoelsimpressie te laten, maar zich af te vragen welk geluidselement welke betekenis heeft opgeleverd, waarbij deze betekenis dan uiteraard het resultaat is van een individuele interpretatie.

De mate waarin het geluidsaspect informatie geeft, bepaalt de waarde van een geluidsopname als historische bron, maar daarnaast is er het feit dat daar waar een geluidsopname van een gebeuren bestaat, deze de oorspronkelijke historische bron is, waarvan de letterlijke tekst slechts een gedeeltelijke weergave kan zijn.

4.3.1.2. *De geluidsopname als unieke bron voor de geschiedenis*

Redevoeringen en andere uitspraken van bekende persoonlijkheden vinden op de een of andere wijze meestal wel hun schriftelijke neerslag. Geluidsopnamen bevatten echter veel informatie die niet schriftelijk is en wordt vastgelegd. Het gaat daarbij vooral om het alledaagse leven van de mindere goden in de maatschappij, van wie wij via onderzoeken wel weten hoe hun bestedingspatroon eruit ziet, hoe zij hun vrije tijd doorbrengen, wat hun moeilijkheden en hun idealen zijn, maar wier eigen geluid verloren gaat. Voor dit onderdeel van de geschiedenis — de zogenaamde niet-officiële geschiedenis, in de praktijk vaak sociale geschiedenis — vormt de geluidsopname een belangrijke en vaak unieke bron. Vooral nu de bandrecorder steeds minder opvalt, zowel wat omvang betreft als door het feit dat het gebruik ervan vrij normaal verschijnsel is geworden, is het mogelijk om ter plekke, op het moment zelf, allerlei gebeurtenissen vast te leggen zonder dat de betrokkenen nog sterk geremd worden. De bandrecorder wint het hierbij van de camera, die nog altijd zeer zichtbaar en dus opdringerig aanwezig is. Met de bandrecorder kan men de geschiedenis betrappen en wel op de meest directe wijze. Dit betrappen levert vaak informatie op, die bij wijze van spreken zomaar cadeau wordt gegeven, in de zin dat er niet naar gevraagd werd; informatie die dan ook niet terug te vinden is in het soort onderzoeken zoals hierboven bedoeld.

Het vastleggen van het alledaagse leven in geluidsopnamen gebeurt in ons land en in andere landen vrijwel alleen door radio- en tv-organisaties (wat tv-programma's betreft, vaak worden hiervoor aparte geluidsopnamen gemaakt, die dan als commentaar of bij wijze van ondertiteling aan de vertoonde beelden worden toegevoegd. Dit betekent dat de keuze van te maken opnamen bepaald wordt door andere dan vakhistorische belangen; wat niet wegneemt dat intussen veel materiaal is geproduceerd, dat voor de geschiedenis van belang is.

4.3.1.3. *Bronnenkritiek*

Bij elke geluidsopname moet men zich afvragen met welk doel en door wie, bij welke gelegenheid, eventueel voor welk aanwezig publiek, de opnamen gemaakt zijn. In geval van radio-opnamen, maar ook bij film en tv (het geluid heeft daarin vaak een belangrijker functie dan de getoonde beelden) hebben de geluidsopnamen als massacommunicatiemiddel ge-

functioneerd en is hun uiteindelijke vorm daardoor bepaald. Men moet dus bijvoorbeeld weten door welke omroep de opnamen gemaakt zij, aan welke richtlijnen de omroepen – hetzij van buitenaf, hetzij door interne beperkingen – gebonden zijn. Een programma maken betekent per definitie selecteren, waarbij dan nog door montage, toevoeging van speciale geluiden en/of muziek, een totaal andere betekenis kan worden gegeven aan een bepaalde uitspraak dan de persoon in kwestie heeft bedoeld. Daarbij gaat het in de meeste gevallen helemaal niet om bewuste verdraaiing; de makers van programma's proberen zelfs vaak om objectief te zijn, maar ze ontkomen toch niet aan een keuze, die dan vaak juist uit de montage en de keuze van muziekgebruik blijkt.

4.3.2. *Didactische mogelijkheden*

4.3.2.1. Inleiding: enige beperkingen

Een geluidsopname vormt alleen een bijdrage tot begrip, wanneer de toebehoorder in staat is de specifieke geluids-informatie in zich op te nemen. Een aantal voorwaarden moet dan vervuld zijn. Zo moet de luisteraar, in dit geval de leerling, de tijd krijgen om de opname op zich te laten inwerken. Hij moet immers wennen aan onbekende stemmen, aan muziek uit een andere periode, hij zal eventuele bijgeluiden moeten kunnen ontwarren. De opnamen mogen dus vooral niet te kort zijn. Hoe lang een opname kan duren, hangt af van de rijpheid van de leerlingen en de moeilijkheidsgraad van de inhoud van de opname.

Hoe nieuw het gebruik van geluid in de klas voor de docent ook mag zijn, het beluisteren van een geluidsopname is op zichzelf genomen geen bijzondere attractie voor de dagelijks met tv verwerende leerling. Geluidsopnamen kunnen dan ook beter niet als iets bijzonders, maar als serieus studiemateriaal gepresenteerd worden, opdat de mogelijkheid tot inlevering en gemotiveerd raken niet bij voorbaat verkleind wordt door het gevoel onderworpen te zijn aan een mislukte sinterklaassurprise. Een beperking van totaal andere aard is het feit dat in de praktijk erg weinig geluidsopnamen beschikbaar zijn. De in dit medium geïnteresseerde docent zal zelf veel inventiviteit en energie moeten besteden aan de opbouw van een collectie, een investering overigens ten bate van jaren lesplezier.

De meest vruchtbare oplossing is het zelf rechtstreeks overnemen van opnamen van radio en tv. Als men hiervoor een vaste opstelling van de bandrecorder maakt, hoeft men slechts de knop in te drukken zodra men iets bruikbaar hoort. Verstandiger is het om dit niet af te wachten. Een blik in de omroepgids geeft al aan welke programma's mogelijk van belang zijn; tijdens de uitzending hoeft er niet geluisterd te worden, want achteraf kan men beslissen welke delen bruikbaar zijn voor de les, waarna de rest gewist kan worden.

4.3.2.2. Inleving en motivatie

In vergelijking met een schriftelijke tekst biedt een geluidsopname grotere mogelijkheden om zich in te leven en gemotiveerd te raken. Vanzelfsprekend gooit een film in dit opzicht hogere ogen, maar de problemen bij het opsporen, evalueren, zinvol didactisch begeleiden en bekostigen van films zijn meestal zo groot dat van vertoning niet veel terecht komt. Geluidsopnamen daarentegen zijn goedkoop, de inpassing in de les is veel eenvoudiger, bovendien kan men met hetzelfde materiaal steeds nieuwe variaties brengen; de bestudering brengt geen grote problemen mee, terwijl de bediening van de apparatuur uiterst snel is aangeleerd en men daarom niet afhankelijk is van de hulp van derden.

Materiaal, door de docent aangeboden omwille van de motivatie – dat wil zeggen om bij de leerling belangstelling op te wekken – hoeft niet aan dezelfde eisen te voldoen als materiaal dat ten behoeve van de inleving wordt gepresenteerd. Met inleving wordt bedoeld het zich verplaatsen in een bepaald deel van het verleden: het materiaal op grond waarvan dit proces moet plaatsvinden, zal uit de tijd zelf moeten stammen. Een hedendaags liedje over Floris V (gezongen door de Nederlandse zanger Marc Winter en enkele jaren geleden een succes op de Nederlandse amusementsmuziekmarkt) als entree op de behandeling van de figuur Floris V, kan ter motivatie goed voldoen, maar mag niet als inleveringsmateriaal opgevoerd worden.

Ingeval van opnamen die niet uit de tijd zelf stammen, zullen het tijdverschil en de mogelijke historische vertekeningen die dit oplevert, aan de orde gesteld moeten worden, willen er geen misverstanden ontstaan. Motivatie en inleving gaan bij de leerling hand in hand en men zal ervoor moeten waken, dat er geen inleving ontstaat die tot onjuiste voorstellingen leidt. Het is de veiligste weg om geluidsdocumenten uit de tijd zelf aan te bieden, maar ook dan nog kan men niet spreken van een ongestoorde lijn tussen heden en verleden. Inleving is immers een complex iets. Bij het horen van historische opnamen kan men het verleden weer meemaken, maar het is duidelijk dat de ervaring van dit verleden nooit dezelfde kan zijn als

de ervaring van diegenen die dit verleden indertijd zelf hebben meegemaakt. Los van de tijdsfactor staat nog het feit dat het ervaren van iets een hoogst individuele aangelegenheid is. De leerling kan op een totaal ander spoor terechtkomen dan in de bedoeling van de docent lag, waardoor de inleving niet altijd een verhelderende werking hoeft te hebben. De ervaringen tijdens het luisteren in de klas, zullen aan de orde gesteld moeten worden.

Er zijn nogal wat opnamen die strikt genomen niet tot inlevingsmateriaal gerekend kunnen worden, maar die toch zeer dicht bij het oorspronkelijke gebeuren staan, zoals memoires, meestal in de vorm van vraaggesprekken waarin eigen ervaringen verteld worden die juist door hun exemplarisch karakter voor het onderwijs zo nuttig zijn. Zo is bijvoorbeeld ter introductie van Nederlandse problemen tijdens de Eerste Wereldoorlog aan een groep leerlingen een selectie van opnamen voorgezet die afkomstig was uit een tv-documentaire van de NTS, waarin het jaar 1917 in zijn algemeenheid werd behandeld. De gedeelten over Nederland zijn bij elkaar gezet, waarbij in zeveneneenhalf minuut de economische toestand, de voedsel- en distributieproblemen, de standsverschillen en de armoede in het toenmalige Nederland aan de hand van alledaagse ervaringen duidelijk worden. Juist het verschil in taalgebruik, voortkomend uit een verschil in sociale positie, bleek zeer verhelderend te zijn. Geen enkele opname uit dit deel van het programma stamde uit de tijd zelf, maar niettemin was 1917 voor de leerlingen zeer levensecht aanwezig.

Inlevingsmateriaal heeft het voordeel van de overduidelijke authenticiteit. Juist door de concrete realiteit die zich in dergelijke opnamen voltrekt, en het dramatiserend effect daarvan, lenen zij zich zeer goed voor het introduceren van een probleem. Vooral als men twee of meer geluidsfragmenten tegenover elkaar zet, kan men het verschil in stem, taalgebruik en entourage uitbuiten, waardoor zich een probleemstelling als het ware (de docent selecteert!) opdringt. Zo kan men bijvoorbeeld een pathetische oproep tot sabotage, uitgezonden door Radio Oranje, vooraf laten gaan aan een vraaggesprek met een metaalarbeider die ondanks de scheiding van zijn gezin, vrijwillig in Duitsland gaat werken, omdat hij financieel geen andere uitweg meer ziet. Beide opnamen stammen uit 1942. Niet altijd heeft de docent in zijn collectie echter opnamen voorhanden die voor probleemstellingscombinaties geschikt zijn, zo hij dit al zou willen.

Men kan ook materiaal aanbieden omwille van een algemene inleving in een bepaalde periode of een bepaald thema. Zo zou men bijvoorbeeld de "gay twenties" in de VS kunnen introduceren aan de hand van tophits uit die tijd, een aantal slogans en een radioverslag van een bokswedstrijd. De relatie tussen de opkomst van de NSB en de werkloosheid zou men kunnen aansnijden door een opname van een NSB'er te laten horen die in een verkiezingstoespraak de grauwe ellende der werkloosheid schildert en vraagt om arbeid en brood, gevolgd door een opname van het NSB-lied "Arbeid en Brood", waarin op de orde en de tucht gewezen wordt die in verband daarmee eerst nodig zijn.

4.3.2.3. Kennisoverdracht

Stelt men kennisoverdracht centraal, dan zal men dieper op de inhoud van de opnamen ingaan, waarbij door de tegelijkertijd geboden gelegenheid tot inleving en gemotiveerd zijn, verwacht mag worden dat de leerling hiertoe eerder bereid is.

De aanbieding en de verwerking van het materiaal kan op diverse manieren gebeuren, afhankelijk van de voorkeur van de docent. Een opname kan gebruikt worden als illustratie, als bevestiging van het betoog van de docent of van een reeks behandeld stuk tekst, bijvoorbeeld uit een leerboek. Het is ook mogelijk om opnamen als nieuwe zelfstandige informatie te presenteren, welke informatie dan door de leerling verwerkt moet worden. Deze verwerking kan op velerlei manieren geschieden, maar in ieder geval zal de leerling over de schriftelijke tekst van de opname moeten kunnen beschikken. Zo zou men, wanneer de trits "God, Nederland en Oranje" aan de orde is en hierover nog niets behandeld is, delen van toespraken en liederen kunnen laten horen, waarna opdrachten gegeven worden die met behulp van de letterlijke tekst uitgevoerd kunnen worden. In dit geval gebruikt men de opnamen zowel ter motivatie en inleving als voor kennisoverdracht.

Zoals gesteld vergen opnamen die alleen ter inleving en/of motivatie worden aangeboden, altijd een nabespreking, waardoor men in de praktijk toch meestal in een proces van kennisoverdracht belandt. Het is vaak niet eens zoveel meer moeite om deze kennisoverdracht tevoren te structureren, bijvoorbeeld in de vorm van opdrachten, waardoor men niet alleen zichzelf een leidraad voor de les verschaft (en lesvoorbereiding voor de toekomst), maar ook de leerlingen meer houvast geeft en hen duidelijker voor ogen stelt wat de zin is van dit aanbod van geluidsmateriaal.

4.3.2.4. Vaardigheden

Vaak hoort men de opmerking, dat wij in het tijdperk van het beeld leven. Er wordt inderdaad steeds meer tv gekeken en steeds minder gelezen, maar het is een misverstand om tv alleen met beeld te associëren. Het programma "*Een leven in beeld*" van Sonja Barend was bijvoorbeeld bij uitstek een praatprogramma, evenals de andere interviewrubrieken; voor het NOS-journaal geldt hetzelfde. De actualiteitenprogramma's (bijvoorbeeld "*Brandpunt*", "*Achter het Nieuws*") verstrekken meer beeldinformatie, maar meestal is toch de gesproken tekst en niet het beeld de bron van informatie. Het misleidende element hierbij is het feit, dat de kijker er wel van uitgaat dat zijn informatie via het beeld verkregen wordt, waardoor hij het gesproken woord slechts terloops in zich opneemt. Het aankweken van een algemene luistervaardigheid is dus een allereerste vereiste om de informatievoorziening van alledag te kunnen verwerken. Daarnaast moet het besef verstevigd worden dat alle informatie slechts een geselecteerd aanbod vormt en dat de programma-opbouw zicht geeft op de visie van de maker. Programma's zouden geanalyseerd kunnen worden op hun montage, bijvoorbeeld op de rol van het commentaar en van de muziek. Het commentaar zelf kan aan een inhoudelijke analyse onderworpen worden: Welke feiten zijn uitgekozen, welke weggelaten? Worden feiten van meningen onderscheiden en worden meningen van argumenten voorzien?

Tot slot kan gezegd worden, dat het gebruik van geluidsopnamen in de geschiedenis didactisch gezien geen speciale moeilijkheden met zich meebrengt en toepasbaar is binnen de diverse opvattingen die er over het geven van het vak geschiedenis bestaan. In dit overzicht werd alleen ingegaan op het gebruik van reeds bestaande geluidsopnamen; het zelf maken van opnamen (bijvoorbeeld hoorspelen, het opnemen van klassediscussies) behoort tot een totaal andere onderwijsactiviteit.

4.4. Het gebruik van film

4.4.1. Inleiding

Nieuwe belangstelling voor films in het geschiedonderwijs is gerechtvaardigd. Een aantal argumenten ter inleiding van deze verhandeling over film als historische bron in het geschiedenisonderwijs:

- Als gevolg van het filmcassettesysteem en de videorecorder zijn de mogelijkheden om films in het geschiedenisonderwijs te gebruiken sterk vergroot. Nu de technische mogelijkheden toenemen, stijgen ook de kansen op de produktie van betere films voor het onderwijs.
- Vooral in het buitenland raken historici betrokken bij het maken van films voor het onderwijs, niet alleen als adviseurs maar soms ook als ontwerpers. In ons land heeft tot nu toe vooral de Stichting Film en Wetenschap zich actief betoond op het terrein van het behoud, het toegankelijk maken en het produceren van films voor het geschiedenisonderwijs.
- Een andere reden om de betekenis van film voor het onderwijs te onderzoeken, is de strijd die de leraar moet leveren om de aandacht van de leerlingen te houden of te krijgen. Met een schoolboek, een bord en een krijtje lukt dit minder makkelijk dan in vroeger tijden.
- Een belangrijker reden waarom nieuwe belangstelling voor films in het geschiedenisonderwijs gerechtvaardigd is, vormt de sterk toegenomen betekenis van de film als historische bron voor de leerlingen. De leerlingen groeien op met de televisie, die een vloed aan informatie en standpunten over onze tijd en vroeger eeuwen te bieden heeft. Hier komt nog bij dat in het voortgezet geschiedenisonderwijs gedurende de helft van de schooltijd de laatste halve eeuw centraal staat (of hoort te staan). De leerlingen moeten getraind worden in het kijken en luisteren naar films. De Amerikaanse media-profeet Marshall McLuhan heeft verkondigd, dat de leerlingen niet voor een leven in de twintigste eeuw kunnen worden opgeleid met een communicatiemiddel, dat stamt uit de zestiende eeuw. Nu zal voor de historicus het geschreven woord altijd van het grootste belang blijven, wat mediaprofeten ook verkondigen. Maar de historicus doet er goed aan het audiovisuele bronnenmateriaal even ernstig te nemen als de meer traditionele bronnen en het in de geschiedenislessen te integreren. Iedere leraar moet zijn leerlingen duidelijk maken dat beweringen van een auteur nog niet waar zijn omdat zij zijn gedrukt. Desondanks wordt waarschijnlijk aan hetzelfde woord van een leraar in druk meer geloof gehecht dan wanneer hij het tegenover zijn leerlingen uitspreekt. Film is wat dit betreft nog gevaarlijker. Men gelooft wat men ziet. Een tekst kan men op moeilijke punten herlezen, een film bepaalt zelf het tempo; een stukje terugdraaien is zelden mogelijk. Maar bovenal ongunstig

is het feit dat de meeste mensen die naar film of televisie kijken veel eerder geneigd zijn zich te ontspannen en laten meeslepen dan hun kritisch vermogen op volle toeren te laten draaien. Vaak simplificeren televisiemakers meer dan ook maar enigszins verantwoord is. Het dramatische element krijgt dikwijls de voorrang boven het belang van de informatie. De leerlingen zullen kritisch moeten leren luisteren en kijken. Zij kunnen zich hierin oefenen door film en televisie als historische bron te leren beoordelen.

Kunnen zwakkere leerlingen meer leren van films dan met behulp van het meer traditionele onderwijs, dat vooral op lezen is gericht? Men kan over deze vraag door ingewijden verschillende dingen horen beweren. In het algemeen lijkt ook de filmtaal zijn moeilijkheden te kennen en zullen de goede leerlingen deze beter verstaan dan de minder goede. Veel compilatiefilms zijn bovendien zo slecht, dat heel wat kennis en kunde nodig is om alle informatie te kunnen volgen. Of zwakkere leerlingen meer kunnen leren van films dan van het meer traditionele onderwijs valt dan ook te betwijfelen. Zeker lijkt alleen dat vele speelfilms en enkele zeer goede compilatiefilms zwakkere leerlingen meer zullen motiveren en meer mogelijkheden tot inleving bieden dan welk boek of welke leraar ook. Lang niet zoveel leerlingen zullen zo geboeid raken door het lezen van het boek "The grapes of wrath" — eventueel in vertaling — als door het kijken naar de gelijknamige film.

In het volgende wordt de aandacht eerst op een aantal geschiedwetenschappelijke aspecten gericht. Vervolgens worden de didactische mogelijkheden onderzocht. In beide gevallen wordt gepoogd het beweerde met bewijsmateriaal te ondersteunen.

4.4.2. *De beperkingen van film als historische bron*

Als een film al iets interessants te bieden heeft voor degene die het verleden onderzoekt, moet dan het gebruik als historisch bewijsmateriaal toch niet worden afgewezen op grond van de onbetrouwbaarheid van film in vergelijking met andere bronnen? Er zijn talloze voorbeelden die de uitspraak "een beeld is duizend woorden waard" zeer aanvechtbaar maken. Eerst wordt de aandacht daarom gericht op de beperkingen van film als historische bron.

4.4.2.1. Het combineren van beelden die in feite niets met elkaar te maken hebben.

Door bepaald filmmateriaal op een bepaalde wijze te monteren, door iets weg te laten of aan te vullen, kan de samensteller van een film iets heel anders vertellen dan de beelden voorstellen. Eén van de bekendste en oudste vervalsingen op dit gebied is van de hand van Francis Doublier, een pionier op het gebied van de film die onder meer in 1898 langs Joodse gemeenschappen in Zuid-Rusland trok. Uit zijn collectie Lumière-films was zijn meest populaire productie het verhaal van kapitein Dreyfus. De indruk werd gewekt dat men beelden zag van Dreyfus vóór zijn arrestatie, het Paleis van Justitie waar hij terecht stond, de ongelukkige kapitein op weg naar een oorlogsschip en Duivelseiland. In feite zag men een scène van een Franse legerparade, geleid door een onbekende kapitein, een straatscène in Parijs met een groot gebouw, een Finse sleepboot op weg naar een schip en een beeld van de Nijldelta.

4.4.2.2. Oude journaalopnamen als nieuwe gebruiken

Het geheim van de filmkunst is het creëren van illusie. Men denke aan de Hollywood-productent van cowboyfilms die een archief vol shots had van 'Indianen in de verte op paarden', 'colonne van het VS-leger', 'cowboys', 'woestijnlandschap' etc. Maar ook bij nieuwsjournaals en compilatiefilms maakt men soms gebruik van oude journaalopnamen. Bij journaalopnamen van de begrafenis van Edward VII schijnen enige shots te zijn gebruikt van de begrafenis van koningin Victoria. Als de dode Edward hierop in levende staat bij zijn eigen begrafenis was te zien, had waarschijnlijk niemand dit opgemerkt.

4.4.2.3. Fragmenten uit speelfilms als authentiek filmmateriaal presenteren.

In de anti-Amerikaanse film "Rund um die Freiheitsstatue" zijn beelden uit "The grapes of wrath" opgenomen om de armoede op het Amerikaanse platteland en de gedwongen verrijdering van boeren van hun land te illustreren. Samenstellers van compilatiefilms over de Russische revolutie maken nogal eens gebruik van fragmenten van Russische speelfilms uit de jaren '20. Eén van de bekendste voorbeelden is de bestorming van het Winterpaleis uit "De Oktoberrevolutie" van Eisenstein. De beelden tonen en suggereren veel meer strijd dan er in werkelijkheid heeft plaatsgevonden.

4.4.2.4. Gebruik maken van speciaal voor een film ontworpen reconstructie zonder dit te vermelden

Bij een BBC-productie over de eerste wereldoorlog, The Great War-serie, bestaat naar een schatting van Ch. Roads, directielid van het Imperial War Museum, 9% van het filmmateriaal uit reconstructies. In overvloed aanwezig oorspronkelijk materiaal werd niet benut. Men koos voor reconstructies om het dramatische effect te verhogen. "We felt, that the commercial ele-

ment was victorious over the historical", aldus Roads. T. Essex, de producer van het programma, heeft hier tegenin gebracht, dat alleen de filmmaker kan uitmaken of een reconstructie de voorkeur verdient boven het oorspronkelijke materiaal. Hij draagt de verantwoording voor het programma, dat mislukt als het niet populair wordt. In dezelfde produktie heeft men besloten bepaalde stukken film om te draaien, zodat de Duitsers altijd van rechts naar links over het scherm gaan en de geallieerden van links naar rechts. Hiervoor was het nodig namen op Duitse uitrusting zwart te maken zodat men deze niet in spiegelbeeld zag!

Op zoek naar artistiek en inhoudelijk verantwoorde beelden vragen documentaire filmmakers dikwijls aan mensen die zij opnemen bepaalde handelingen uit hun dagelijks leven voor de camera na te spelen. Misschien zijn veel mensen in zo'n situatie meer zichzelf dan wanneer zij onverwachts merken dat zij gefilmd worden, maar het is in documentaires van Ivens en anderen moeilijk na te gaan of van reconstructies is gebruik gemaakt.

4.4.2.5. Het verknippen van beelden en deze in een andere volgorde plaatsen

Met journaalopnamen is in de loop der tijden heel wat op de montagetafel geknoeid. Een voorbeeld is een bekend filmfragment van Hitler die in 1940 in Compiègne uit de wagon stapt na de overgave van de Fransen en dan een danspasje maakt. Dit vreugdedansje vond in werkelijkheid nooit plaats. De Britse filmmaker John Grierson had opgemerkt, dat Hitler zijn been voor een ogenblik op een ongewone manier had opgeheven. Met behulp van enige kunstgrepen kon hij er een danspasje van maken, zodat het filmfragment goed dienst kon doen als propaganda tegen de Nazi's.

4.4.2.6. Gebruik maken van filmfragmenten met een onduidelijke herkomst

Samenstellers van compilatiefilms vermelden zelden of nooit de herkomst van de door hen gekozen fragmenten. Ook in de filmarchieven bevindt zich veel materiaal waarvan de herkomst niet geheel duidelijk is. Elke compilatiefilm zou van een groot aantal voetnoten voorzien moeten zijn. In sommige producten komt een aanmerkelijke verscheidenheid aan filmfragmenten voor. De oorsprong daarvan is lang niet altijd goed te achterhalen.

4.4.2.7. Het geven van een vals beeld door het niet of slechts gedeeltelijk bieden van bepaalde informatie.

In de Russische compilatiefilm "Het alledaagse fascisme" van M. Romm (1965) komen beelden voor waarop Mosley, de leider van de Engelse fascistische voor de oorlog, door de Engelse politie wordt beschermd tegen een woedende menigte. De commentator constateert dat de politie het fascisme beschermt tegen woedende arbeiders met harde politionele acties. Het is duidelijk dat een dergelijke scène door fascistische, communisten en bijvoorbeeld liberalen geheel anders wordt gezien. Doordat verdere informatie ontbreekt, vestigt de film de indruk dat de Engelse overheid en het fascisme identiek zijn of onder één hoedje spelen.

Zeervelen zullen in hun leven meermalen beelden van Hitler tijdens een redevoering hebben gezien. In compilatiefilms worden vaak alleen fragmenten gekozen waarin Hitler op het kookpunt verkeert. Op grond van dergelijke filmfragmenten komt men wellicht tot de conclusie, dat Hitler tijdens zijn redevoeringen vrijwel alleen maar tierde.

4.4.2.8. Door commentaar meer of iets anders suggereren dan er te zien is

In "Het alledaagse fascisme" komen beelden voor van een massa die luistert naar de rede van Goebbels over de totale oorlog. De filmcommentator kondigt het eind van het Derde Rijk aan en constateert in de gezichten van de luisterende mensen iets nieuws: "zij denken". Als het waar is, biedt de film in dit opzicht als bron meer dan de meeste geschreven bronnen. Maar misschien vallen de gelaatsuitdrukkingen te verklaren door de belichting of een tekort aan voedsel!

In een bijzonder boeiende compilatiefilm over de Hitlerjugend zegt de commentator ter inleiding van een filmfragment: "Hoe de kinderen tegenover de oorlog stonden toont een propagandafilm". Maar toont de propagandafilm dat? Aan het slot van de film zegt de commentator: "De Duitse jeugd is misleid door misdadigers. De kinderen kunnen we het niet kwalijk nemen — alleen de ideologie en de uitdragers daarvan". Eerder had hij gezegd: "De Duitse jeugd was geheersenspoeld, wist niet meer wat ze deed".

De beelden en het geluid bewijzen dit standpunt niet en er zijn heel wat jongeren in Duitsland geweest die zich niet lieten misleiden en waarvan de verzetsgroep Die Weisse Rose tot de bekendste behoort. Ook de stelling dat alleen de ideologie en de uitdragers verantwoordelijk zijn, is uitermate voor discussie vatbaar. De boeiende beelden geven het commentaar in de film ten onrechte een zeker gezag. Een leraar die het commentaar in zijn klas ter discussie wil stellen, zal dit waarschijnlijk ondervinden.

4.4.2.9. Misbruik maken van de mogelijkheid eigen commentaar over het oorspronkelijke geluid heen te spreken.

Waar beelden tekort schieten moeten woorden redding brengen. Vooral bij complicatiefilms komt men nogal eens tot het uitspreken van beweringen waarbij men geen ondersteunende beelden voor handen heeft. Hinderlijker is het gebruik in sommige compilatiefilms om wel beelden van personen en gebeurtenissen te vertonen, maar het oorspronkelijke bijbehorende geluid geheel of gedeeltelijk uit te wissen en te vervangen door een eigen commentaar. Soms gebeurt dit met zeer eerbiedwaardige bedoelingen, bijvoorbeeld om een film in een vreemde taal voor de gemiddelde vaderlander begrijpelijker te maken. Soms ook lijken de bedoelingen minder respectabel. Maar wat ook in dergelijke gevallen de bedoeling was, de praktijk is dat deze filmfragmenten veel aan oorspronkelijke waarde verliezen. Zo laat de samensteller van 'Het alledaags fascisme' Hitler in diverse redevoeringen ruim twee-en-een-halve minuut aan het woord, zonder hem in feite het woord te geven. De commentator praat er voortdurend ironiserend overheen.

4.4.2.10 Het vervreemdende effect van sommige filmfragmenten

Soms kunnen oude filmfragmenten een vervreemdend effect hebben. Regelmatig worden oude films met een te hoge snelheid afgedraaid waardoor men ze associeert met lachfilms. Maar ook als men dergelijke technische gebreken weet te voorkomen zijn er vele mogelijkheden die vervreemding in de hand werken. In de loop der tijden is de manier waarop men een redevoering hield nogal eens veranderd; zo ook de kleding. Als men Chamberlain ziet, zullen velen zich afvragen of hij niet bijkans stikt in zijn hoge nauwe boord. Vooral als veel vrouwen te zien zijn, waant men zich al gauw bij een gecostumeerde festiviteit. Door dergelijke zaken wordt de aandacht afgeleid en bestaat de kans dat men ten onrechte tot een negatieve beoordeling komt. Als men oude filmdocumenten of oude speelfilms in het onderwijs gebruikt, zal men de leerlingen dan ook moeten trainen in het 'historisch verantwoord' kijken. Het komt nogal eens voor dat filmmakers juist de meest vervreemdende fragmenten uitkiezen bij het samenstellen van een compilatiefilm, met de bedoeling een persoon, een groep, etc. aan de kaak te stellen. Eén van de beroemdste verzamelingen fragmenten bevindt zich in 'Het alledaags fascisme'. Van Hindenburg vond Michael Romm een fragment waarbij deze tijdens een inspectie tussen de rijen soldaten de weg kwijtraakt en aarzelend loopt te zoeken. Van de Westeuropese (ex)koningen stelde hij een collectie fragmenten samen waarop men zeer oude heren krakkemikkig ziet tennisspelen, eendjes voeren e.d. Van Mussolini vond hij een verzameling gefilmde close-ups tijdens een rede; na het zien daarvan lijkt men tot geen andere conclusie te kunnen komen dan dat Mussolini een volstrekt belachelijke figuur was. Uitgebreid besteed Romm aandacht aan de manier waarop Hitler bij plechtigheden zijn handen vouwt voor de onderzijde van zijn buik en aan de slaafse wijze waarop zijn volgelingen dit gebaar nabootsen. Mussolini, Hitler en anderen worden zo tot clowns, waardoor het zicht op de werkelijkheid wordt verduisterd.

4.4.2.11. Het misleidende effect van sommige speelfilms

De speelfilm wordt door zeer veel geschiedenisleraren als een verdachte bron beschouwd. Bewijsmateriaal wordt hiervoor regelmatig geleverd door bioscoop en televisie. Niet alleen bij de "huis-tuin-en-keuken" films maar ook bij de grote "prestige"-producties neemt men het vaak niet zo nauw met de geschiedenis. Een film als "Cromwell", in 1969 door Kan Hughes vervaardigd, bevat een aantal geschiedvervalsingen die berusten op slordigheid. Cromwell werd pas in 1650 opperbevelhebber en was tijdens de burgeroorlog ondergeschikt aan Fairfax. Naseby wordt uitgebeeld als een zeventiende-eeuws Agincourt met Cromwell's troepen sterk in de minderheid, volledig in tegenspraak met de werkelijkheid. De film wekt de indruk dat het gewone volk bijzonder hard werd behandeld tijdens de elf jaren persoonlijk bewind van Karel II. Dit valt sterk te betwijfelen. Veel historici veronderstellen zelfs het omgekeerde. In anachronistische redevoeringen wordt de democratie verschillende malen verheerlijkt. Geschiedenis is ook in deze film vooral een botsing van persoonlijkheden, waarbij Cromwell bovendien zeer onvolledig wordt belicht. De film eindigt als Cromwell Lord Protector is geworden; niets over zijn latere fouten en zijn militaire dictatuur. Vooral bij films waaraan kosten noch moeite lijken te zijn gespaard, is het gevaar niet denkbeeldig dat de kijkers de historische visie als betrouwbaarder beschouwen dan bij de gemiddelde goedkoop geproduceerde film.

4.4.2.12. De film als product van een amusementsindustrie

Het verhaal en de uitbeelding zullen een groot publiek moeten boeien. Met dat publiek voor ogen kiezen de filmmakers hun onderwerpen en selecteren zij de bijbehorende beelden en geluiden. De een is hierbij meer tot grootscheepse geschiedvervalsing bereid dan de ander.

Sommigen doen veel meer moeite dan anderen om niet allen het publiek aan zijn trekken te laten komen maar ook het verleden recht te doen. Het publiek blijkt bovenal amusement te willen. Hiervoor heeft men het verleden en de schaduwzijden van de maatschappij hooguit als achtergrond nodig. Oorlogen zijn in films een aaneenschakeling van spannende en romantische gebeurtenissen. Het lange wachten en de verveling die in werkelijkheid een belangrijke rol spelen, komt men er zelden in tegen.

4.4.2.13 De invloed van de overheid en de 'gevestigde orde'

Vooraf voor 1945 is het maken van films in de meeste landen wegens de eraan verbonden kosten vrijwel uitsluitend in handen van de overheid en van grote commerciële bedrijven. De films weerspiegelen het beeld, dat de heersende kringen van de wereld hadden. Regeringsleiders worden gefilmd zoals zij dat wensen. Hitler ziet men nooit met een bril, hoewel hij deze op latere leeftijd vaak droeg. Roosevelt, die aan kinderverlamming had geleden, ziet men nooit op een spreekgestoelte gehesen worden. De cameramensen hielden er zelfs rekening mee zonder dat zij er opdracht toe hadden. De werkelijkheid die verfilmd wordt en de speelfilms die worden gemaakt, houden zich zelden bezig met armoede, werkloosheid of woon- en leefomstandigheden van de minder gegoeden in de samenleving.

De mate van directe en indirecte censuur zou overal moeten worden onderzocht, bij de Nazifilms, de Sovjetfilms, de New Deal films, etc. Vooral in crisis- en oorlogsjaren wordt de invloed van de overheid en de 'gevestigde orde' duidelijk. Sinds de eerste wereldoorlog hebben de regeringen de film als middel ontdekt om de publieke opinie te beïnvloeden. Vertier om de bevolking de gelegenheid te geven aan de dagelijkse zorgen te ontsnappen, en politieke propaganda stonden voorop. Chauvinisme vierde hoogtij; in Duitsland o.a. "Deutsche Frauen", "Deutsche Treue" en "Das Vaterland" ruft, in Frankrijk "Les frontières du coeur" en "Mort au champ de l'honneur", etc. In deze paragraaf werd vooral de aandacht gericht op wat niet wordt gefilmd. Naast een gemis krijgt de film er als historische bron tegelijkertijd een extra dimensie bij; hierover meer in het volgende.

4.4.3. De waarde van de film als historische bron

Hoewel er sinds de eerste wereldoorlog een grote hoeveelheid film als bronnenmateriaal voor de historicus beschikbaar is gekomen, verkiest deze tot nu toe de geschreven bronnen: laat de camera op momenten van crisis in de politiek niet alleen maar zien hoe politici naar binnen of naar buiten gaan en als er een oplossing is gevonden hoe de handtekeningen worden geplaatst? Voegde de camera die in 1934 toevallig de moord op koning Alexander en de minister van buitenlandse zaken Barthou registreerde, iets nieuws toe aan de verslagen van de ooggetuigen?

In de compilatiefilm "The Munich Crisis" van John Grenville (te huur bij de stichting Film en Wetenschap) komt het Gaumont-journaal van Chamberlain's bezoek aan Hitler en zijn terugkeer uit Berchtesgaden in september 1938 integraal voor. Wat heeft men nu bijvoorbeeld aan dit oude journaal? Als men wil weten wat door Chamberlain en Hitler is besproken, heeft men veel meer aan verslagen van deelnemers en de naaste medewerkers van beide heren. Maar op de vragen: wat werd het Britse publiek verteld in die tijd? hoe werd het verteld? hoe reageerde het publiek? biedt de film uitstekende bewijsantwoorden. Zo vallen er ook conclusies te trekken over de ontvangst van Chamberlain door de inwoners van Berchtesgaden. Zoals bij alle bronnen hangt de waarde van de vraagstelling af.

4.4.3.2. Biografische gegevens

Noch een rede van Hitler op papier, noch een op geluidsband benadert ook maar in de verste verte een geheel op geluidsfilm opgenomen rede. Een bekend fragment is de zin die Hitler tot de Duitse jeugd richt die "rank und schlank sein soll, flink wie ein Windhund, zäh wie Leder und hart wie Kruppstahl". Deze op zichzelf weinig indrukwekkende bewoordingen worden door Hitler's gebaren en mimiek een geloofsbelijdenis. N. Pronay, een van de medewerkers aan de film "The Munich crisis" zegt in een artikel over Chamberlain: "The Neville Chamberlain known to his wife and parliamentary colleagues is dead — but the Chamberlain known to the nation as a whole, the carefully manufactured Chamberlain of the 1930's, is alive and well and pupils today can come near to sharing the same reality which was the reality for the majority at the time. They can join the rest of the nation, now dead, and wonder what they saw in him, in the form in which they saw him too".

4.4.3.3. Sfeer

In de vorige paragraaf is al een tweede terrein genoemd, waarop de film een zekere meerwaarde bezit: de sfeer. De talloze bewaard gebleven filmdocumenten uit Hitler-Duitsland ge-

ven vaak de sfeer van het regiem beter weer dan vele literaire bronnen. Lang niet altijd zijn bovendien bij historische gebeurtenissen literair begaafde personen aanwezig, die achteraf hun impressie op papier zetten.

Veel films bieden de toeschouwers de gelegenheid een voorbijganger nogmaals te beleven. De enige jaren geleden ook door de Nederlandse televisie uitgezonden serie "The Great War" van de BBC over de eerste wereldoorlog was zó uitgebreid dat het zicht op het geheel verloren raakte. Als historisch analyse werd de film een mislukking, maar wat onvergetelijk bleef, waren de beelden van het front, de loopgravenoorlog e.d. In de compilatiefilm "Mein Kampf" van Erwin Leiser komt een (door de SS opgenomen?) filmfragment voor van een razia op een Poolse markt. De film is met een verborgen camera opgenomen en begint met beelden van nietsvermoedende mensen. De SS gebruikte de film voor instructiedoeleinden. Bij het zien van deze beelden is het alsof men er zelf aanwezig is. Documentaires en speelfilms kunnen volken uit andere tijden en verre streken beter tot leven brengen voor veel toeschouwers dan vele schrijvers met al dan niet geïllustreerde boekwerken. Dit geldt vooral als het de schrijver aan literair talent ontbreekt of als de toeschouwer tekort schiet in leesvermogen. De boeken van Pearl Buck geven de lezer gelegenheid zich in te leven in de Chinese cultuur, haar ontbreekt het niet aan literair talent. Toch biedt de film "De goede aarde" die naar het gelijknamige boek is gemaakt, aan de leerlingen extra mogelijkheden om deel te hebben aan het oude China, al is het te betreuren dat de hoofdrollen niet door Chinezen werden gespeeld. De film biedt vele indringende beelden. Een aantal daarvan doen bijvoorbeeld voor treffelijk de man-vrouwrelatie of de relatie vader-zoon tot uiting komen, andere beelden illustreren fascinerend hoe een Chinese boer de revolutie van 1911 onderging. De hoofdrolspeler Wang Lung hoort het woord revolutie voor het eerst als de golf van de revolutie van 1911 ook hem raakt. Als hij zijn buurman vraagt: "Wat betekent revolutie?" antwoordt deze "Weet ik niet, heeft iets te maken met voedsel". Als de revolutie uitbreekt, de keizerlijke troepen vluchten, de chaos in de stad uitbreekt, hoort Wang Lung roepen: "China is een republiek". Temidden van de grote verwarring vraagt hij: "Wat is een republiek?" Speelfilms leveren echter vaker een bijdrage aan geschiedvervalsing dan aan een uitbreiding van de mogelijkheden tot inleving.

4.4.3.4. Het concretiseren van 'abstracte' zaken

Films kunnen meer bieden dan oppervlakkige feiten en aanvullende gegevens op het gebied van de biografie en de inleving. Zij kunnen ook structuren, begrippen, morele problemen e.d. duidelijker, boeiender, en soms in korter tijd, zichtbaar maken dan veel leraren met de meer traditionele leermiddelen kunnen. Een voorbeeld uit de Nazi-tijd: er bestaan filmopnamen van het proces van de 20ste juli 1944 (o.a. in "Mein Kampf" van Erwin Leiser), waarop de criminele aspecten van het Nationaal-Socialisme duidelijk tot uiting komen. De meest bekende beelden zijn van het verhoor van Von Witzleben, die men zijn broekriem of bretels had ontnomen, zodat hij tijdens zijn verhoor zijn broek moest vasthouden.

In de speelfilm "Der Untertan" worden begrippen als keizercultus, militarisme en nationalisme op een bijzonder boeiende wijze uitgebeeld. Ook al is deze film van Wolfgang Staudte gemaakt naar een 'klassiek' boek van Heinrich Mann, dan nog lijkt de veronderstelling gerechtvaardigd, dat deze begrippen door de film voor een groter publiek zichtbaar worden dan de lezers van het boek. Bovendien voegt het beeld er iets aan toe dat met woorden moeilijk te beschrijven valt.

In "Joseph Schultz", een historische reconstructie, wordt op buitengewoon indringende wijze een moreel probleem aan de orde gesteld. Joseph Schultz is een Duitse soldaat die op 19 juli 1941 samen met andere soldaten uit zijn peloton een aantal gijzelaars moet neerschieten. Hij weigert, de officier probeert hem tot andere gedachten te brengen, maar Schultz kan het meewerken aan deze moord niet opbrengen. Dan wordt hij gedwongen naast de gijzelaars te gaan staan; ook hij wordt geëxecuteerd. Er wordt bijna niet in de film gesproken. Kleine gebaren krijgen grote betekenis, bijvoorbeeld het neerleggen van alle attributen van het soldaat zijn, en het uitstrekken van de hand van zijn geblinddoekte buurman, als Joseph Schultz naast hem is komen te staan.

Deze Joegoslavische film is een sterk voorbeeld van een film, die in vergelijking met schriftelijke bronnen een zekere meerwaarde bezit voor het geschiedenisonderwijs.

4.4.3.5. De maker en zijn tijd in het middelpunt

Als niet het historisch gebeuren in de film centraal staat, maar de maker van de film of de tijd waarin de film werd gemaakt, dan zal deze als historische bron vaak een andere waarde hebben. Films geven dikwijls een dieper inzicht in de periode waarin ze zijn gemaakt dan in de periode die ze behandelen. Juist deze waarde van de film als historische bron wordt door ve-

len over het hoofd gezien. Een film waarin een geprononceerde visie van de werkelijkheid wordt gegeven, kan een goede bron zijn om bepaalde vooroordelen en waardesystemen van een periode uit het verleden aan de weet te komen. Men kan alle soorten films met dit oogmerk bekijken. Nieuwsjournaals, documentaires, compilatiefilms, speelfilms laten alle zien wat bepaalde mensen in een bepaalde periode in een bepaald land belangrijk vonden. Zij vormen het materiaal, dat het toenmalige publiek onder ogen heeft gekregen. Sinds de eerste wereldoorlog zijn tallozen door de film beïnvloed, maar vooral de komst van de televisie heeft de film (en de videoband) tot de belangrijkste bron van informatie voor zeer velen gemaakt.

Dit terrein vergt nog bijzonder veel studie. In de volgende twee paragrafen wordt een poging ondernomen aan de hand van enige Amerikaanse en Duitse voorbeelden aan te geven welke mogelijkheden films kunnen bieden, als men de maker en zijn tijd in het middelpunt plaatst.

Allerlei wild-westfilms brengen een tot mythe geworden periode tot leven, maar de films dragen soms meer bij tot het overbrengen van bepaalde waarden dan het geven van een beeld van het leven aan de "frontier". De fameuze western "High noon" (1952) is niet alleen de moeite waard, omdat de vertegenwoordiger van het gezag, Gary Cooper, als een menselijk wezen wordt uitgebeeld. Hij is bang en de makers van de film laten dit duidelijk tot uiting komen. Maar zij hadden vooral hun eigen tijd voor ogen: de jacht op de Roden van McCarthy en de zijnen. Rechts vond zijn verdedigers in Howard Hawkes en het duo John Ford-John Wayne. Wayne heeft zijn idealen grotendeels via de western uitgedragen. Tijdens de oorlog in Vietnam kwam hij in "The green barets" (1968) direct met zijn visie op de oorlog voor de dag. Deze film heeft meer het karakter van een propagandafilm. In het algemeen mijdt Hollywood controversiële onderwerpen. "The green barets" is een duidelijke uitzondering. De visie van John Wayne, d.w.z. van uiterst rechts in de VS, komt er onverbloemd in tot uiting. "War is a sad business, but the job has to be done and it takes a man to do it". Het Nationale Bevrijdingsfront wordt voorgesteld als een terreurapparaat, dat de dorpen van hun voorraden en jonge mannen berooft, vrouwen en kinderen vermoordt; de VS verdedigen op de juiste wijze en als enige 'het goede'. De Amerikaanse pers wordt beschuldigd van valse voorlichting. Een kritische reporter, die ter plekke tot het besef komt dat de berichtgeving in de VS verkeerd is, zegt tegen kolonel Kirby (Wayne), dat hij waarschijnlijk zijn baan zal verliezen, als hij een waarheidsgetrouw verhaal naar zijn redactie stuurt. De film veroorzaakte veel deining in de wereld van de Amerikaanse filmcritici en ondervond bij hen geen waardering. Het publiek liep echter storm.

"The green barets" vertoont grote gelijkenis met veel propagandafilms uit de tweede wereldoorlog. Een bijzondere speelfilm uit die tijd is "Mission to Moscow" (1943), die door de VPRO is uitgezonden in 1975. Deze film is waarschijnlijk de meest pro-Russische film die ooit in de VS is gemaakt. De Amerikaanse bevolking moet ervan doordrongen worden dat Rusland bestaat uit allemaal aardige en hard werkende mensen, die ideologisch zeer dicht bij de VS staan. De zuiveringsprocessen krijgen grote aandacht en worden goedgekeurd: de beschuldigten waren saboteurs, die met de Duitsers en de Japanners samenspannen.

Het is boeiend om deze film te vergelijken met bijvoorbeeld "Ninotchka" (op 16 mm te huur bij de Verenigde Filmdiensten). Greta Garbo speelt hierin een rol als afgevaardigde van de Russische regering in Parijs. Van de zuiveringen zegt zij: "there will be fewer and better Russian left". De verleiding van het westen blijkt evenwel te groot en ze doet afstand van de leer. Al doende wordt er op allerlei manieren de draak gestoken met het communisme. Het televisiedebat tussen Nixon en Kennedy heeft de invloed van het beeld voor velen aangetoond.

In Californië werd na de oorlog in een verkiezingsstrijd tussen Edmund Brown en de vroegere filmster Ronald Reagan, een filmpje vertoond waarin Brown tegen een klein negermeisje zei: "You know, Abraham Lincoln was killed by an actor". Deze uitspraak vlak voor de stemming ontketende hevige acties en heeft, naar men aanneemt, vele stemmers naar het kamp van Reagan geleid. Reagan won.

De invloed die de film uitoefent, blijft een moeilijk meetbare grootheid. Duidelijk echter is lijkt ook, dat de film grote mogelijkheden biedt om de opvattingen van regeringen en de 'gevestigde orde' te leren kennen. De laatste jaren krijgen bovendien in toenemende mate tegenstanders van de gevestigde orde gelegenheid hun visie tot uiting te brengen.

De nazi's zagen vanaf het begin de film als een bijzonder belangrijk medium. Het is bekend, dat oorspronkelijk het proces van de Rijksdagbrand verfilmd zou worden, maar men stapte daar snel vanaf toen het proces niet zo liep als men verwachtte. In datzelfde jaar filmde Leni Riefenstahl echter wel de bijeenkomst van de Nazipartij in Neurenberg. Haar "Triumph des Willens" werd een klassiek voorbeeld van politieke propaganda, al zegt zij zelf dat zij het ge-

beuren alleen maar heeft willen verslaan. De film is een geweldige bron van informatie. In tal van compilatiefilms komt men beelden er uit tegen. Wij volstaan hier met enige opmerkingen over het begin van de film. In de wolken wordt een vliegtuig zichtbaar; terwijl men de ouvertüre van "Die Meistersinger von Nürnberg" hoort, ziet men door de wolken Neurenberg zichtbaar worden; de muziek gaat over op het Horst Wessellied en Hitler daalt neer uit de hemel. Beneden ziet men de mensen al marcheren. Op de begane grond wordt Hitler als een vorst begroet, naar het lijkt door de hele bevolking.

Maar ook de 'gewone' speelfilms uit Nazi-Duitsland zijn een bestudering waard. Een voorbeeld: in 1974 zond de Zwitserse televisie de Duitse speelfilm "Der verlorene Sohn" uit 1934 uit. De regie en de hoofdrol waren in handen van L. Trenker. Het bleek een film waarin de 'Heimat' centraal stond. De hoofdrolspeler emigreert naar de VS, waar hij als een arme sloeber door de sloppen slentert op zoek naar werk en een Amerikaanse die hij in zijn vaderland had leren kennen. Uiteindelijk ontmoet hij haar na een barre tijd, maar dan blijkt, dat hij het toch niet zonder Duitsland stellen kan. Een innerlijke stem roept hem terug naar zijn vaderland, waar een Duitse schone nog steeds op hem blijkt te wachten: 'Deutschland über alles'. Naast documentaires en speelfilms kunnen ook journaalopnamen een historische bron vormen die gegevens over de bedoelingen van de makers verstrekken. Van de Wochenschau "Hitlers 50. Geburtstag" hebben tweehonderd kopieën acht weken lang in ongeveer veertig procent van alle bioscopen gedraaid. Het vermoedelijke aantal toeschouwers was ongeveer veertig miljoen d.w.z. meer dan de helft van de bevolking (totaal ongeveer zeventig miljoen). Een deel van de bevolking zal de film meermalen hebben gezien. De film liep van 25 april tot half juni 1939. Zo bestond voor de toeschouwers de mogelijkheid de film in verband te brengen met de politieke gebeurtenissen in die tijd. De grote aandacht voor het leger hangt waarschijnlijk nauw samen met de politieke propaganda ter voorbereiding van de tweede wereldoorlog.

4.4.4. *Het gebruik van films in de klas*

4.4.4.1. De doelstellingen

Als men de films vanuit een onderwijskundig standpunt wil rubriceren zou men bijvoorbeeld een indeling kunnen gebruiken op grond van bruikbaarheid voor het bereiken van bepaalde doelstellingen:

- films die zich bijzonder lenen voor het motiveren van leerlingen en voor het inleven in een periode, een samenleving etc.;
- films die zich bijzonder lenen voor kennisoverdracht
- films die zich bijzonder lenen voor het oefenen in vaardigheden die nodig zijn om een film als (historische) bron te kunnen gebruiken
- films die zich bijzonder lenen voor het bijbrengen van een bepaalde houding

Hoewel het de voorkeur verdient eerst de lesdoelen te bepalen en vervolgens het bijbehorende materiaal te kiezen, rekening houdend met de leerlingen voor wie de les is bedoeld, zal het bestaande beschikbare materiaal doorgaans een bijzonder grote invloed op de lesdoelen hebben. Oorzaak is de geringe hoeveelheid filmmateriaal die voor het onderwijs beschikbaar is.

Over het algemeen zal men iedere film afzonderlijk moeten beoordelen op zijn waarde voor het geschiedenisonderwijs. We willen hieronder pogen enige generaliserende opmerkingen te maken, voorzien van voorbeelden.

4.4.4.2. Film ter motivatie en inleving

Als gevolg van uiteenlopende omstandigheden is de aandacht voor het motiveren van leerlingen in het (geschiedenis)onderwijs de laatste jaren toegenomen. Films kunnen hierbij goede diensten bewijzen. Dit geldt in het bijzonder voor de speelfilm of fragmenten daaruit. Speelfilms zijn zelden erg geschikt voor het overdragen van kennis; de regisseurs/scenarioschrijvers veroorloven zich daarvoor in de meeste gevallen te veel vrijheden.

Een van de speelfilms die in de VS het meest worden genoemd als een goed voorbeeld van producties die uitstekende diensten kunnen bewijzen in het geschiedenisonderwijs ter motivatie en inleving in een bepaalde periode is de "Grapes of Wrath" gebaseerd op het boek van John Steinbeck. De belevenissen van de familie Joad in de jaren van de depressie op weg naar Californië op zoek naar brood en voedsel en de boeiende wijze waarop ze in beeld worden gebracht, wekken de sympathie voor deze familie en haar problemen.

Documentaires kunnen vaak een aanzienlijke bijdrage leveren ter motivatie en inleving, compilatiefilms zelden.

Bij de film speelt geluid en buitengewoon belangrijke rol. Met het originele geluid erbij benadert men de werkelijkheid veel meer. Toch kunnen stomme films leerlingen soms bijzonder boeien. Het bekendste voorbeeld is het fragment van de trappenscène in "Panterkruiser Potemkin". Deze stomme film bleek in staat een zaal van een paar honderd rumoerige leerlingen in zeer korte tijd doodstil te krijgen en gedurende de vertoning van ongeveer twintig minuten geboeid te houden. Voor het zien van stomme films in zijn geheel lijken slechts zeer goede of in film zeer geïnteresseerde leerlingen geschikt. Bij het Nederlands Filmmuseum zijn verscheidene geschikte stomme films verkrijgbaar.

4.4.4.3. Films voor kennisoverdracht

Zoals reeds gesteld zijn de meeste voor de bioscoop bedoelde speelfilms historisch zo onnauwkeurig, dat zij zelden of niet geschikt zijn voor het overdragen van kennis. Zeer veel documentaires en vrijwel alle compilatiefilms bevatten zo'n vracht aan informatie, dat zij alleen te volgen zijn door leerlingen die (vrijwel) alles al weten. In veel van dergelijke films staat het commentaar centraal, de beelden hangen nogal eens als los zand aan elkaar (schakel het geluid maar eens uit) en dienen dan slechts ter opvulling. Het beeld leidt in deze gevallen alleen maar af van het gesproken woord. Voor het overdragen van kennis kan de leraar meestal beter gebruik maken van andere technieken: voordracht voor de leraar, geleid klasgesprek, zelfstudie door de leerlingen. De dia- of overheadprojector kunnen hierbij doorgaans van veel groter nut zijn dan de filmprojector of de videorecorder.

Er worden speciaal voor het onderwijs films vervaardigd. Maar ook aan deze films mankeert vaak veel, bijvoorbeeld een te sterke simplificatie, de al genoemde overvloed aan informatie en een grenzeloze saaiheid. Een 'fraai' voorbeeld hiervan is de film over Calvijn, die bij de NIAM verkrijgbaar is.

In sommige gevallen kunnen films of gedeelten daaruit bij het overdragen van kennis goede diensten bewijzen. Een speelfilm waarbij dit het geval is, is Maarten Luther (o.a. NIAM), ook al zal men het historisch gezien wat te rooskleurige beeld tevoren of achteraf enigermate moeten corrigeren. Een voortreffelijke documentaire met een helaas minder voortreffelijke verbindende tekst, is de "Hitlerjugend" (NOT).

Voorts moet er de aandacht op worden gevestigd, dat als men films gebruikt ter inleving en motivatie, of om vaardigheden te oefenen, dit vrijwel altijd zal gebeuren in samenhang met het overdragen van kennis. Direct of indirect wordt dan toch een bijdrage geleverd aan kennisoverdracht. Tenslotte moeten de leerlingen de beperkingen en de waarden van film als historische bron leren kennen.

4.4.3.4. Film ter oefening in vaardigheden

Uit het voorgaande is naar voren gekomen, dat films zich vooral lenen voor het oefenen in vaardigheden en dat hier ook een grote noodzaak toe bestaat. Bovendien zijn er vele mogelijkheden aangegeven. In deze paragraaf willen we daarom volstaan met het maken van enkele opmerkingen.

Men kan leerlingen authentieke journaalopnamen laten zien en vragen wat de films bewijzen. Aan de orde kunnen komen vragen als: "zouden de opnamen die je nu hebt gezien in scène zijn gezet voor de film? of: "zijn journaalopnamen betrouwbaar bewijsmateriaal?" of: zouden de opnamen ergens anders opgenomen kunnen zijn dan wordt gezegd of gesuggereerd?". In het algemeen heeft het geschiedenisonderwijs meer een authentieke journaalopnamen zelf dan aan compilatiefilms. Daarin komen meestal te korte fragmenten voor, waarin bovendien door het commentaar soms verminkingen zijn aangebracht.

Compilatiefilms kunnen vooral goed worden gebruikt om de visie van de maker op een historisch gebeuren te leren onderkennen. De leerlingen zullen dan bij het zien al behoorlijk moeten zijn ingewerkt in het onderwerp. Ook speelfilms lenen zich hier soms uitstekend toe. Als de tijd het toelaat en de films zijn voorhanden, dan kan men de leerlingen twee films met verschillende interpretaties tonen en ter analysering aan de leerlingen voorleggen. Men kan ook een filmfragment als dat van "Panterkruiser Potemkin" eerst ter introductie tonen (motivatie/inleving) en vervolgens de leerlingen laten onderzoeken wat er in werkelijkheid is gebeurd (het bloedbad op de trappen vond in werkelijkheid nooit plaats en ook de afloop was anders dan de film voorstelt). Leerlingen van de hoogste klassen zouden hun aandacht en onderzoek ook meer kunnen richten op de makers van de films, de reacties van critici en publiek, de censuur etc. Een documentaire als "Triumph des Willens" zou men bijvoorbeeld kunnen onderzoeken op een bepaald aspect, zoals de technieken die gebruikt worden om Hitler te verheerlijken. Zo zijn er met vele films vele mogelijkheden: men kan de leerlingen stereotiepen die in een film voorkomen laten formuleren, onverantwoorde simplificaties laten opsporen, etc. In dit verband moeten vooral ook officiële verkiezingsfilms van politieke partijen worden genoemd, die zich vaak bijzonder goed lenen voor nader onderzoek.

4.4.3.5. Films voor het bijbrengen van een bepaalde houding

Attitudinale doelstellingen geven spoedig aanleiding tot misverstanden en onenigheden. Bovendien is er op dit terrein nog onvoldoende nagedacht en onderzocht met betrekking tot het vak geschiedenis. Met veel films lijkt het in elk geval mogelijk de leerlingen een bepaalde 'historische attitude' bij te brengen, waarbij zij oog en hart krijgen voor de historische dimensie in onze samenleving en een zekere kritische houding aannemen ten aanzien van wat zij lezen, horen en zien. Ter afsluiting volgen enkele opmerkingen over een film die de problemen op dit terrein illustreert.

Een film als "Tsjecho-Slowakije 1968" wordt niet voor niets door de RVD gratis aan o.a. het onderwijs ter beschikking gesteld. De kans bestaat dat de leerlingen na het zien van de film zo sterk anti-Russisch voelen en denken, dat dit belemmerend werkt op een bespreking van de relaties tussen de Sovjetunie, de rest van Oost-Europa en West-Europa. Bedoeld of onbedoeld kan de film de anti-Russische gevoelens sterk stimuleren. Als men deze film in de klas draait, zal men goed moeten weten wat men er mee wil bereiken. De leerlingen kijken in elk geval geboeid toe, maar wat is het resultaat? Hoe leidt men de film in, bereidt men hem voor en bespreekt men hem na? Wil men communistenvreters kweken, napraters van de leraar of meer zelfstandig oordelende leerlingen? De houding die voor het laatste vereiste is, is met deze film heel wat moeilijker te bereiken dan de houding die voor het eerste nodig is.

4.5. Het gebruik van Video

Daar videoopnamen zich als historische bron in principe niet onderscheiden van film zal in het onderstaande alleen beknopt worden ingegaan op de eigenschappen van de videorecorder, de kosten en de specifieke mogelijkheden van dit medium voor het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting.

4.5.1. Technische aspecten

Een vergelijking tussen filmmapparatuur en film enerzijds, en videorecorder en videoband/cassette anderzijds levert naast overeenkomsten ook verschillen op.

Met uitzondering van de kleurentelevisie verschillen beide hulpmiddelen niet zoveel in gewicht.¹⁾ Daarentegen is de videorecorder eenvoudiger in bediening dan het filmtoestel. Hij is te vergelijken met de bandrecorder. Zo is het inbrengen van de videocassette²⁾ eenvoudiger dan het inleggen van een film. Relatief gezien wordt het startklaar maken van filmmapparatuur gekenmerkt door een groter aantal handelingen, waarbij fouten gemaakt kunnen worden, met als gevolg het niet goed lopen, beschadigd raken of breken van de film³⁾. Bij het gebruik van de videorecorder hoeft de docent niet meer dan enige knoppen in te drukken. Deze handelingen zijn met het startklaar maken van de bandrecorder te vergelijken. Mocht er toch iets mis gaan, dan is de fout snel en zonder schade aan band of apparaat te herstellen.

Ook hoeft bij het gebruik van de videorecorder het lokaal niet verduisterd te worden. Overgordijnen om weerspiegeling van ramen op het tv-scherm te voorkomen zijn meer dan voldoende.⁴⁾ Uit het bovenstaande zal duidelijk zijn, dat de docent bij inschakeling van de videorecorder in het lesprogramma veel minder afhankelijk is van een toch al vaak overbelaste amanuensis/conciërge, tijd wint en zich ergernissen bespaart⁵⁾.

Een voordeel van het projecteren van films is het grotere beeld, dat ook helderder en scherper is dan het tv-beeld. Een gevolg daarvan is dat met grote groepen (honderden studenten) tegelijk gewerkt kan worden. Bovendien is in het duister projecteren – licht uit, spot aan – boeiender, indringender en sfeervoller dan het kijken naar tv-beelden.

4.5.2. Financiële aspecten

Ook de kostenfactor is van belang. Films kunnen bij verschillende instanties⁶⁾ gehuurd worden tegen gemiddeld f 25,- per 30-60 minuten, welke prijs nog eens verhoogd wordt met tenminste eenzelfde bedrag aan vervoerskosten⁷⁾. Officieel mag zo'n film slechts in de meeste gevallen éénmaal vertoond worden. De prijs van een videoband van 60 minuten bedraagt via het Rijksinkoopbureau (RIB) van f 60,- tot f 100,- (inclusief BTW)⁸⁾. Met andere woorden: voor dezelfde prijs komt een half uur film, documentaire of actualiteit van de omroepen en de Nederlandse Onderijstelevisie (NOT)⁹⁾ met behulp van de videorecorder in blijvend bezit van de school (mediatheek).¹⁰⁾ Een dergelijk programma kan op het moment dat de sectie er behoefte aan heeft vertoond worden. De auteursrechtelijke kanten worden hier buiten beschouwing gelaten.

4.5.3. Onderwijskundige aspecten

In tegenstelling tot de film is het videobeeld/geluid stop te zetten wanneer klas en docent dit willen. Zij bepalen de noodzakelijke onderwijskundige onderbrekingen. Zo kan, zonder dat de band verder loopt, een schema in een documentaire over het Midden-Oosten worden vastgehouden door één knop in te drukken. Het schema kan nader worden uitgelegd, overgenomen, ter discussie worden gesteld enz.

Ook is het door de eenvoudige bediening gemakkelijk tussentijdse discussies te organiseren en problemen te stellen, mede omdat het gewenste gedeelte van het programma snel is terug te spoelen en te herhalen (replay).¹¹⁾

Er is een zekere overeenkomst met de voordelen van het gebruik van dia's terwijl de pluspunten van het bewegende beeld in het geval van video behouden blijven.¹²⁾

Noten:

1. Voor uitgebreide beschrijvingen van hardware: A.V. Mediagids van het Nederlands Instituut voor Audiovisuele Media (NIAM), Postbus 26 - Den Haag 2078. 070-600924.
2. In de handel zijn ook videorecorders met losse spoelen verkrijgbaar. Als voordeel wordt genoemd, dat men in zo'n band gemakkelijk kan snijden om dan de losse delen weer aan elkaar te lassen. In de dagelijkse praktijk van de school komt dit bijzonder weinig voor. Wanneer men bijvoorbeeld door samenwerking met een andere school de beschikking heeft over twee videorecorders, dan is ook bij het cassettesysteem uitwisselen en overschrijven van gedeelten heel goed mogelijk, zij het met enig kwaliteitsverlies. Juist wanneer verscheidene collega's van de videorecorder gebruik maken is het cassettesysteem aan te raden, omdat fouten maken wel mogelijk blijft, maar geen consequenties voor het materiaal heeft. De SFW en de NIAM verhuren programma's op videocassette.
3. 8 mm-lusfilms, die ook eenvoudig zijn in te leggen, zijn voor het onderwijs in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland praktisch niet voorradig. Filmverhuurbedrijven krijgen nogal eens film terug waarvan de perforatie is stuk getrokken doordat de inleg van de film onvakkundig is geschied.
4. Ook zonder verduistering is tv-beeld mogelijk.
5. De bediening is in 10-20 minuten te leren.
6. Zie voor adressen: G.H.F. Gieles en A.P. Dijkstra. *Overzicht van hulpmiddelen ten behoeve van het geschiedenisonderwijs*. 1974-2.
7. Een aantal films zijn gratis verkrijgbaar, maar de vervoerskosten, ca. f. 25,- per film, blijven dezelfde.
8. Afhankelijk van firma en kwaliteit betaalt men voor:
30 min. f 60,- à f 70,-
45 min. f 70,- à f 80,-
60 min. f 80,- à f 100,-
Binnenkort komen banden/cassettes met twee uur speeltijd op de markt.
9. Voor inlichtingen over in de komende cursus uit te zenden programma's: N.O.T., Riouwstraat 163, Den Haag. 070-609815.
10. Ideaal blijft: iedere school haar eigen mediatheek. De openbare bibliotheken zijn veelal bereid om de op verschillende scholen op videoband vastgelegde programma's te registreren, zodat men per stad of regio tot uitwisseling van banden kan komen.
11. Daar het terugspoelen van de videoband nogal tijdrovend is, is het een goede gewoonte dat een gebruiker van een band deze zelf terugspoelt. De videocassetterecorders zijn zo geconstrueerd dat ze zich automatisch uitschakelen wanneer de band is teruggespoeld.
12. Zie de deelrapporten 4.1. en 4.4.
Zie voor werken met video en andere audiovisuele media met zgn. produktiemodel in tegenstelling tot het consumptiemodel het blad *Onderwijs en Media*, J. Muusses b.v., Postbus 13, Purmerend.

5. HANDLEIDING VOOR DE DOCENT TER BEOORDELING VAN AUDIOVISUELE SOFTWARE

5.1. Algemeen

In de dagelijkse praktijk van het lesgeven is het van belang dat de docent snel, overzichtelijk en zo volledig mogelijk geïnformeerd wordt over beschikbaar audiovisueel materiaal. De commissie vond het nuttig om voor de ordening van deze informatie een leidraad op te stellen, enerzijds als steun voor de gedachtenbepaling van de docent bij zijn selectie, anderzijds om een aanzet te geven tot een min of meer uniforme aanpak van de beschrijving en de evaluatie van audiovisueel materiaal ten behoeve van geschiedenisdocenten.

De handleiding is gebaseerd op gedachten die in de voorgaande hoofdstukken reeds ont-

wikkeld zijn. De indeling geschiedt volgens twee rubrieken: het geschiedwetenschappelijke en het didactische aspect. Het geschiedwetenschappelijke aspect heeft betrekking op de waarde van het desbetreffende audiovisuele materiaal als historische bron. Hierbij kan men onderscheid maken tussen vragen die aan het beeld/de geluidsopname zelf gesteld kunnen worden en die welke betrekking hebben op de maker/producent. Wat betreft de beeld- of geluidsopname moet men zich eerst bezig houden met de vraag wat de aard ervan nu precies is. Is zij bijvoorbeeld een speelfilm of eventueel een documentaire, (een gespeelde documentaire zoals in gedeelten van Joris Ivens' "Borinage"), een foto van een geheel of slechts van een detail van een geheel, is de opname wel echt een foto of een beeldje uit een filmsequentie, is zij een directe radioreportage of een klankbeeld? Daarnaast moet men zich afvragen of de opname informatie bevat die men in andere bronnen niet of minder duidelijk aantreft; is de opname veelzeggend voor het fenomeen dat men bestudeert of heeft zij slechts additionele waarde, is de opname representatief voor de tijd waarin zij ontstond of juist niet? Wat de maker/producent betreft dringt zich meteen de vraag op wie de opdrachtgever was en welk doel beoogd werd.

Wat het didactische aspect betreft, werd de volgende indeling gemaakt:

Is het materiaal geschikt voor:

1. motivatie
2. inleving
3. kennisoverdracht en begripsvorming
4. het verwerven van vaardigheden?

Welk didactisch criterium men de doorslag laat geven, hangt af van de voorkeur van de individuele docent, maar daarnaast moet men uiteraard uitgaan van het feit dat iedere audiovisuele opname zijn eigen al of niet beperkte mogelijkheden heeft. Zo zijn sommige opnamen alleen voor motivatie en inleving geschikt en andere juist meer voor kennisoverdracht.

De vragen die men aan het materiaal stelt, vinden per medium steeds een iets andere uitwerking. Om de docent zoveel mogelijk praktisch behulpzaam te zijn, heeft de commissie per medium een vragenlijst opgesteld, zodat men zelf aan de hand daarvan een film, dia etc. kan beoordelen. Bij ieder medium treft men dezelfde indeling van de vragenlijst aan. Tevens vindt men bij iedere vragenlijst één of meer voorbeelden van uitwerking, zodat enig inzicht verkregen kan worden hoe een dergelijke documentaire eruit komt te zien.

5.2. Toepassing van de handleiding: vragenlijsten en uitgewerkte voorbeelden per medium

5.2.1. Vragenlijst ter beoordeling van stilstaand beeld

Titelbeschrijving	:
Catalogiseringscode	:
Drager	: dia/transparant/illustratie uit boek enz.
Titel	: gevolgd door jaartal tussen haken
Producent	:
Korte inhoudsbeschrijving	:
Beoordeling	:

I. Geschiedwetenschap

a. de maker:

- wie is de maker van het beeld?
- wanneer is het gemaakt?
- met welk doel (waarom?)
- wat is over het referentiekader van de maker bekend?

b. Het beeld:

- wat stelt het afgebeelde voor?
- welke informatie verschaft het beeld die men niet of slechts gedeeltelijk in andere bronnen kan aantreffen, en/of wat is de specifieke waarde van het origineel als historische bron?
- is het beeld een detail uit een groter geheel?
- is het beeld een getrouwe copie van de historische werkelijkheid?
- is de afbeelding een copie van een origineel of van een copie? Is er sprake van vervalsing?

- is er verschil tussen het origineel en de copie? (Denk aan de kleurstelling en de scherpte).
- in welke staat verkeert de originele bron?
- waar bevindt zich de oorspronkelijke bron?
- wordt met betrekking tot het afgebeelde onderwerp/thema naar literatuur verwezen waarin de geschiedwetenschappelijke stand van zaken vermeld staat?

II. Didactiek

Is het beeld geschikt voor:

- motivatie
- inleving
- kennis en begrip
- het zich bekwamen in vaardigheden en zo ja, welke?

5.2.1.1. Uitgewerkt voorbeeld van beoordeling van stilstaand beeld (dia)

Pieter Breugel de Oude Kinderspelen. 1560. Paneel 118 x 161 cm.

Kunsthistorisch Museum, Wenen. De dia is een copie van een copie. De randen van de dia zijn niet scherp en de kleuren zijn flets.

1. Geschiedwetenschap

Op het schilderij zijn kinderspelen afgebeeld, die in de 16e eeuw algemeen bekend waren. Dit laatste maakt het schilderij van unieke waarde als historische bron.

Er zijn meer dan tachtig (kinder)spelen geïdentificeerd, zoals bellen blazen, hoepelen, poppenkast, blindemannetje, kopje duikelen, op het hoofd staan, haasje over, rondedans, tolleren, zwemmen, toernooivechten, bikkelen, doopstoet, boompje klimmen, kinderen met windmolentjes, stokpaardje berijden, spelletjes met tonnen, steltlopen enz. enz. In het schilderij komen duidelijk de opvattingen van Breugel over mens en samenleving tot uiting. De kinderen worden namelijk slechts door hun grootte als kinderen gekarakteriseerd. De gezichten zijn uitdrukingsloos en als die van volwassenen. De kinderen zijn precies zo geconcentreerd en verdiept in hun spel als volwassenen dat zij tijdens hun ogenschijnlijk belangrijker bezigheden. De moraal zou zijn dat deze spelletjes voor God even belangrijk zijn als de activiteiten van volwassenen.

Didactiek

Kinderspelen zijn uitermate geschikt om leerlingen te motiveren in verband met het doen en laten van hun leeftijdgenoten in het verleden. Hoe leefden . . . ? De dia kan gebruikt worden als instap bij een onderwerp/thema als "het dagelijks leven in de 16e eeuw" of "straatspelen, een verdwenen kindercultuur" alsmede voor het aankweken van begrip voor het blijvende en het veranderende in de cultuur. Vaardigheden als waarnemen en vergelijken in de tijd, het zelf stellen van vragen en problemen, zijn met dit beeldmateriaal goed te oefenen.

Literatuur

C. Brown, *Breughel*, Bussum, Unieboek 1975

E.G. Grimme, *Pieter Breughel de Oude. Leven en werk*. Amsterdam 1976.

D. Ronte, *Pieter Breughel*. Weert 1975.

A. Mul, *Straatspelen: Verdwenen kindercultuur*. Lelystad 1974.

5.2.2. Vragenlijst ter beoordeling van transparanten

Titelbeschrijving	:
Catalogiseringscode	:
Drager	:
Titel	: gevolgd door jaartal tussen haken.
Het aantal overlays	:
De functie van kleurgebruik	:
Taal opschriften	: Ned./Eng./Frans/Duits/ . . .
Producent	:
Begeleidende informatie	:
Korte inhoudsbeschrijving	:
Beoordeling	:

N.B:

Voor transparanten waarop een afbeelding staat van de historische werkelijkheid bv. een tekening, raadplege men de vragenlijst ter beoordeling van stilstaand beeld. De onderstaande vragenlijst is van toepassing op:

- a. schema's waarbij gebruik gemaakt wordt van geografische contouren
 - b. statistische schema's: cijferreeksen of grafische voorstellingen, en
 - c. stroomschema's
- I. Geschiedwetenschap.
- a. De maker:
 - wie is de maker en/of uitgever,
 - wanneer gemaakt,
 - met welk doel gemaakt,
 - wat is bekend over het referentiekader van de maker,
 - b. Het beeld:
 - welke informatie bevat het afgebeelde?
 - in welke delen is de informatie opgesplitst? (overlays)
 - hoe is het met de leesbaarheid gesteld van schrift, lijnen, pijlen en symbolen?
 - is het totaalbeeld overzichtelijk?

II. Didactiek

Is de transparant geschikt voor:

- motivatie,
- inleving,
- kennis en begrip,
- het zich bekwamen in vaardigheden en zo ja, welke?

5.2.2.1. Uitgewerkt voorbeeld van beoordeling van transparanten

Ivac, serie 4050-54, Geschiedenis

Transparant

De expansie van het Nationaal-Socialistische Duitsland

Basistransparant met vier overlays

Kleuren gebruikt om zee van vasteland te onderscheiden, om bondgenoten aan te geven en ingelijfde gebieden te onderkennen

Nederlandse opschriften

Importeur: Wolters-Noordhoff B.V., Groningen

Drie gestencilde bladzijden met feiteninformatie, voornamelijk data.

I. Geschiedwetenschap

a. Maker

- Uitgeverij Wolters-Noordhoff, Groningen
- Begin jaren '70 uitgegeven. De transparant bevat een overzicht (chronologisch) van de geografische expansie van Nationaal-Socialistisch Duitsland en is anti-Nationaal-Socialistisch.

b. Het beeld:

- De uitbreiding van Nationaal-Socialistische Duitsland wordt in chronologische volgorde zichtbaar gemaakt met behulp van een basistransparant met vier overlays:

Basistransparant 1933 Duitsland

Overlay 1	1939 inlijving Oostenrijk, Protectoraat Bohemen-Moravië,
2	1940 Bondgenoten, Generaal Gouvernement, Bezette gebieden,
3	1941 Bondgenoten, Bezet Griekenland,
4	1942 Maximale gebiedsuitbreiding Rusland, Noord-Afrika.

II. Didactiek

Zeer geschikt om een *ontwikkeling die in de tijd*, in opeenvolgende fasen is geschied, duidelijk te maken. Zij draagt bij tot een juiste *beeldvorming* van deze uitbreiding.

5.2.3. Vragenlijst ter beoordeling van geluidsopnamen

Titelbeschrijving	:
Catalogiseringscode	:
Drager	: grammofoonplaat, geluidsband
Titel	: gevolgd door jaartal tussen haken
Nadere specificatie drager	: toerental plaat/snelheid band
Producent	:
Korte inhoudsbeschrijving	:
Beoordeling	:

I. Geschiedwetenschap

a. De maker:

- Welke omroep, overheidszender, instituut, particuliere zender/opname, commerciële firma?
- Wat is het doel van de opname?
- Is er sprake van bewuste propaganda?

b. De opname:

- Wat is de aard van de opname: geluid van tv-uitzending, een directe radioreportage, een gemonteerd klankbeeld? In het laatste geval: wat is de rol van de commentator als informant in vergelijking met de originele opnamen, wat is de rol van de muziek, zijn de originele opnamen tendentieus gebruikt, als uit de context gehaalde "citaten"?
- Bij welke gelegenheid is de opname gemaakt, was het de bedoeling dat veel mensen luisterden (bijvoorbeeld Churchill, Max Blokzijl), was er publiek aanwezig en in hoeverre heeft de aanwezigheid van publiek de opname beïnvloed?
- In hoeverre is de opname uniek: zijn er film- of tv-fragmenten beschikbaar? Let wel: een gepubliceerde tekst van een toespraak geeft niet altijd letterlijk de opname weer, bijvoorbeeld zeker niet bij Hitler, maar ook de *Handelingen* van de Staten Generaal vormen een gekuiste versie.
- Wat is de bijdrage van het specifieke geluidsaspect: de toon waarop iets gezegd wordt bepaalt vaak de inhoud. Welke bijgeluiden, welke interactie tussen personen? Waardoor precies wordt een bepaalde dramatiek in een opname veroorzaakt? Hoe groter deze bijdrage van het geluidsaspect, des te waardevoller is de opname.
- In hoeverre is de opname een goed voorbeeld van een bepaald fenomeen/ontwikkeling?

II. Didactiek:

Is de opname geschikt voor:

- motivatie,
- inleving,
- kennis en begrip,
- het zich bekwamen in vaardigheden en zo ja, in welke?

5.2.3.1. Uitgewerkt voorbeeld van beoordeling van geluidsopnamen

- geluidsband
- Nederlandse reacties op de inval in Hongarije, 1956 (1972).
- Snelheid $9\frac{1}{2}$ cm/sec., duur 23'10".
- Stichting Film en Wetenschap, KB 27.

Korte inhoud:

Nederlandse, directe radioreportages van de strijd, toespraken van kardinaal Alfrink, voorzitter Tweede Kamer L. Kortenhorst, Minister-president W. Drees. Commentaar Radio Moskou, in het Nederlands. (Voor uitgebreide inhoud, zie tekst SFW).

Beoordeling:

I. Geschiedwetenschap:

- Fragmenten van opnamen van actualiteitenrubrieken (radio) van Nederlandse omroepen, gemonteerd tot een klankbeeld, geen commentaar. TV-bezit in 1956 nog beperkt, directe informatie voornamelijk via de radio. Inzicht mogelijk in het soort nieuws en presentatie zoals het Nederlandse publiek het kreeg aangeboden.

- Snelle reactie van Moskou met het oog op de internationale publieke opinie: Nederlandstalige uitzending op 6 november.
- Specifieke geluids informatie: medeleven en afschuw duidelijk in stemmen herkenbaar. Sommige gedeelten slecht te verstaan, dit verhoogt de dramatiek van de situatie.

II. Didactiek:

- Mogelijkheid tot inleving groot.
- Wat betreft kennisoverdracht bevatten de opnamen de volgende informatie:
 - feitelijke gebeurtenissen in Boedapest,
 - het anticomunistische karakter, niet het antistalinistische karakter van de opstand wordt beklemtoond,
 - openstelling van de grenzen voor buitenlanders door Nagy,
 - onderhandeling over terugtrekking Russische troepen,
 - het Westen houdt zich afzijdig (zie W. Drees),
 - visie van Moskou,
 - het soort informatie dat het Nederlandse publiek ontvangt.
- Vaardigheden: Ontdekken van overheersende westerse visie, met name wat het anti-communistische karakter van de opstand betreft. (bijvoorbeeld vergelijking met antistalinistisch manifest van studenten van Boedapest, uitgegeven op 23 oktober.

N.B.:

Het is niet altijd mogelijk een even uitgebreide beoordeling op te stellen als hierboven is geschied. Bij programma's die speciaal voor het onderwijs zijn geproduceerd, levert de beoordeling geen probleem op, maar veel van het andere beschikbare materiaal is moeilijker te analyseren omdat de uitgangspunten voor de productie anders lagen. Zie bijvoorbeeld:

- Grammofoonplaat
- De 20e eeuw in authentiek geluid. Research: drs. R.H. Cools, Maryse Enklaar. Commentaarstem: Philip Bloemendal. Auteur: Wim Koesen (1976).
- Album met 4 platen, 33 t.p.m., duur 160 min., inclusief Nederlands commentaar.
- Uitgeverij Amsterdam Boek BV., ELF 47.08/09/10/11.

Korte inhoud:

± 150 opnamen uit periode 1890-1969 (internationaal), in chronologische volgorde opgenomen. Meestal zeer korte fragmenten van opnamen van voornamelijk politieke persoonlijkheden.

Beoordeling:

I. Geschiedwetenschap:

- Commerciële uitgave, gericht op groot publiek
- Vanwege de zeer korte fragmenten, zijn meeste opnamen alleen van belang als stemportret (enkele uitzonderingen, zie didactiek)

II. Didactiek:

Met uitzondering van de Nederlandse en Duitse geschiedenis in periode 1932-1945 worden velerlei onderwerpen ieder in een kort fragment behandeld. Aanbevolen wordt om naar eigen behoefte een selectie te maken en deze op een band op te nemen, bijvoorbeeld in combinatie met opnamen van elders afkomstig.

5.2.4. Vragenlijst ter beoordeling van films en videoprogramma's

Titelbeschrijving	:
Catalogiseringscode	:
Drager	: film/video/8 mm/S8 mm/16 mm/35 mm/VCR/Sony-U-matic/kleur/zwart-wit/stom/geluid/optisch/magnetisch
Titel	: gevolgd door jaartal tussen haakjes
Soort programma	: speelfilm/documentatie/compilatiefilm
Taalversie	: Ned./Eng./Duits/Frans/. . .
Producent	:
Korte inhoudsbeschrijving	:
Beoordeling	:

I. Geschiedwetenschap

a. De maker:

- Door wie is het programma gemaakt?
- Wanneer is het programma gemaakt?

- Wat hebben de makers met hun produkt beoogd?
- b. Het beeld:
 - zijn er gegevens over het programma bekend die een indicatie vormen over de invloed die het programma mogelijkerwijze heeft gehad:
 - a. in hoeverre hebben de makers hun beoogde doel (vermoedelijk) bereikt?
 - b. heeft het programma misschien (ook) niet beoogde effecten gehad?
 - Bevat het programma informatie (beeld en/of geluid) die men in andere bronnen niet of slechts gedeeltelijk kan aantreffen:
 - a. omdat beweging essentieel is;
 - b. omdat de informatie niet of slechts gedeeltelijk in andere bronnen is terug te vinden?
 - Biedt het programma een historisch verantwoord beeld? Of zijn de makers bijvoorbeeld op één of meer van de volgende punten daarmee in strijd:
 1. beeld en geluid corresponderen zelden; bij documentaires en compilatiefilms beschikken de makers vaak over te weinig filmmateriaal om hun verbale verhaal te illustreren;
 2. het combineren van beelden die in feite niets met elkaar te maken hebben (om beeld en geluid met elkaar te kunnen laten corresponderen, nemen filmmakers soms hun toevlucht tot het ontlenen van beelden uit films over een ander onderwerp);
 3. oude journaalopnamen als nieuwe gebruiken;
 3. fragmenten uit speelfilms als opnamen uit/van de werkelijkheid presenteren;
 5. gebruik maken van speciaal voor een film ontworpen reconstructies zonder dit te vermelden;
 6. beelden verknippen en deze in een andere volgorde plaatsen;
 7. gebruik maken van filmfragmenten met een onduidelijke herkomst;
 8. het geven van een eenzijdig beeld door het niet of slechts gedeeltelijk bieden van bepaalde informatie;
 9. door commentaar meer of iets anders suggereren dan er te zien is;
 10. misbruik maken van de mogelijkheid om eigen commentaar over het oorspronkelijke geluid heen te spreken.

II. Didactiek

Leent het programma zich in het bijzonder voor:

- het motiveren van de leerlingen voor een bepaald onderwerp uit de geschiedenis? (Hiervoor is *niet* vereist, dat het programma historisch verantwoord is);
- het inleven van de leerlingen in een bepaald onderwerp uit de geschiedenis? (Hiervoor is *wel* vereist, dat het programma historisch verantwoord is). Ook een speelfilm kan historisch verantwoord zijn.
- het zich eigen maken van kennis en begrip:
 - a. is het programma voor dit doel alleen geschikt als de leerling tevoren al over veel kennis over het betrokken onderwerp beschikt; of
 - b. is voor het volgen van het programma weinig of geen historische voorkennis nodig?
 - c. verschaft het programma informatie die de leerling op een andere wijze niet, of moeilijker en minder effectief kan verwerven?
- het oefenen in vaardigheden en zo ja, in welke?

Is het programma voor dit doel vooral geschikt, omdat de makers:

 - a. op een historisch onverantwoorde wijze met het filmmateriaal en/of het verleden omgaan?
 - b. een historisch verantwoord beeld presenteren, maar bewust slechts één zijde van/een gedeelte van/een zeer persoonlijke kijk op een bepaald historisch onderwerp geven?
 - c. in hun programma één of meer problemen oproepen/verschillende visies tegenover elkaar plaatsen/enz.

5.2.4.1. Uitgewerkte voorbeelden van beoordeling van films en videoprogramma's

a. Film: "De Rode Pimpernel" (1935) Speelfilm.

Regisseur: Alexander Korda. Hoofdrolspelers: Leslie Howard, Raymond Massey, Merle Oberon. 16 mm/zwart-wit/optisch geluid/ Engels met Nederlandse ondertiteling.

Beoordeling:

I. Geschiedwetenschap.

"The Scarlet Pimpernel" wekt de indruk, dat de Franse revolutie het werk was van gepeupel uit de achterbuurten, dat geleid werd door welbespraakte, maar kwalijke figuren. Er wordt geen poging gedaan aandacht te vragen voor bijvoorbeeld de sociaaleconomische en de emotionele oorzaken van de revolutie. Evenmin is er aandacht voor de Verklaring van de Rechten van de Mens of voor de positieve resultaten van de revolutie, zoals de afschaffing van de horigheid en het geven van zekere burgerrechten aan de vrouw, of aan het feit dat haar leiders bekwame en vooraanstaande mannen waren. Marat bijvoorbeeld was een internationaal bekende autoriteit op optisch gebied; hij had een theorie over lichtstralen ontworpen die later voor Einstein van grote waarde zou blijken. Marat wordt hierdoor geen goed mens, maar het doet vermoeden dat hij geen domme fanaticus was.

De film beslaat uitsluitend een deel van de periode van de terreur. Ter correctie van het beeld dat van de terreur wordt gegeven, enige notities:

- vermoedelijk vonden er ongeveer 4000 terechtstellingen plaats tijdens de terreur, een periode van ongeveer 15 maanden vanaf mei 1793. Daarvan 1300 in de laatste zeven weken en juist deze leidden tot de executie van Robespierre zelf. De slachtoffers waren beslist niet allemaal aristocraten; sommigen waren politieke tegenstanders (zoals Danton), anderen waren atheïsten die weigerden het nieuwe Opperwezen van Robespierre te erkennen, weer anderen werden ervan verdacht agenten van buitenlandse regeringen te zijn, die Frankrijk met hun legers waren binnengevallen.
- De guillotine was vergeleken bij vorige methoden een humanitaire uitvinding.
- De émigrés hadden uiteenlopende motieven en waren beslist niet allemaal zo edel van karakter.
- Ook de Engelse liefde voor vrijheid moet met een korrel zout genomen worden. De Engelse gevangenen zaten in die tijd vol met intellectuelen, radicalen, drukkers van opruiende werken en voorvechters van vakverenigingen.
- Engeland en Frankrijk begonnen in 1793 geen oorlog terwille van het vrijheidsideaal, economische redenen gaven de doorslag. De uitbreiding van de Franse invloed in de Nederlanden bedreigde de Engelse handelsbetrekkingen met het Duitse achterland. Het was geen toeval dat de Engelsen hun oorlog met Frankrijk in de Lage Landen begonnen (1793) en eindigden (1815).

II. Didactiek

- De film is niet geschikt voor inleving.
- De film leent zich bijzonder voor het motiveren van de leerlingen voor de Franse revolutie. Aanbevolen wordt de leerlingen tevoren te informeren over de terreur.
- De film leent zich niet voor het overdragen van kennis over de Franse revolutie. Wel kan men met de film de enorme macht van vooroordelen en stereotiepen duidelijk maken. Zonder een uitgebreide begeleiding kan de film uit opvoedkundig oogpunt een schadelijke effect hebben.
- De film is voor het oefenen in bepaalde vaardigheden bijzonder geschikt. Met de film kan een voorbeeld gegeven worden van verdraaiing van de geschiedenis. Als men "The Scarlet Pimpernel" voor dit doel wil gebruiken, lijkt het aanbevelenswaardig de leerlingen tevoren geen informatie over de betrokken periode te verschaffen. Na het vertonen kan men de leerlingen vragen welk beeld men van de Franse revolutie heeft gekregen. Vervolgens kan de vraag gesteld worden in hoeverre zij alleen op grond van de film te weten kunnen komen in welke mate het een juist of een vals beeld was.

Er kan een belangrijke en voor leerlingen misschien interessante discussie over waarden worden gevoerd. Zelfs als we het hoogst genoemde aantal doden tijdens de terreur, 17.000, aanvaarden, dan is dit nog minder dan het aantal doden in een van Napoleon's kleinere veldslagen.

En toch beschouwen velen Napoleon als een groot man. Waarom? Waarom horen we zoveel in zulke vage bewoordingen over de executies tijdens de terreur en zo weinig over de 30.000 doden die in Parijs vielen in de eerste tien dagen na de ineenstorting van de Commune in 1871. De vermoorde Communards kwamen uit de arbeidende klasse, van de slachtoffers van de terreur kwamen in de Franse Revolutie velen uit hogere welvarende kringen. Is dat de reden van de nadruk op de ene groep en de onverschilligheid voor de andere? Zo niet, wat is dan de reden?

Een film zegt vaak meer over de maker dan over het onderwerp. In hoeverre slaat dit op "The Scarlet Pimpernel"?

- Naast oefening in vaardigheden lijkt de film te kunnen bijdragen tot een kritische houding, ook in gevallen waar informatie en vaardigheden te kort schieten.
- b. Film: 'The Spanish Earth' (1937) van Joris Ivens, documentaire, zwart-wit, optisch geluid, 16 mm, originele Engels gesproken versie, productie Contemp, Historians Inc., Commentaar E. Hemmingway. Regie: J. Ivens. Scenario: J. Ivens en Ernest Hemmingway. Camera: J. Ivens en John Ferno.

Beoordeling:

I. Geschiedwetenschap

Ivens probeert in zijn films geen objectief beeld te geven, waarin aan beide zijde in een conflict evenveel aandacht wordt gegeven. Hij kiest partij en geeft zijn visie. Als men het standpunt van de andere partij wil leren kennen, moet men de films van die zijde bekijken.

Toen hij in januari 1937 naar Spanje ging, was het zijn bedoeling een film te maken, die morele en financiële steun zou geven aan de Republikeinen. Hij wilde aanvankelijk gebruik maken van journaalopnamen, maar toen bleek dat deze alleen van de zijde van Franco c.s. konden worden verworven, vormde hij een groep filmers, die zelf materiaal gingen vervaardigen. "The Spanish Earth" toont de vechtende Spaanse Republikeinen zoals Ivens c.s. ze zagen. Hij toont de solidariteit van de soldaten met het volk en het vertrouwen van het volk in de soldaten. Het zou objectiever zijn geweest, als hij ook aandacht had geschonken aan de verschillen, aan het conflict tussen de efficiënte Moskou-gezinde Communisten en romantische revolutionairen als de Trotskisten van de POUM-groep. Maar zijn film is bewust subjectief.

Hij streeft niet naar historische nauwkeurigheid. De film is een geëngageerde reportage, die iets heeft van een heldendicht. Toch krijgt men niet de indruk, dat men tijdens het kijken gemanipuleerd wordt; maar misschien heeft dit ook te maken met de omstandigheden, dat veel kijkers al vóór het zien van de film met Ivens' standpunt sympathiseren. Hoe dan ook, de film doet authentiek en oprecht aan. Het socialisme en de Spaanse revolutie gaan Ivens bijzonder ter harte, maar het lijkt ondenkbaar, dat hij zou liegen ter wille van de goede zaak.

De film had grote invloed en werd een commercieel succes. In de VS konden van de opbrengsten achttien veldambulances gekocht worden.

II. Didactiek

- De film leent zich in het bijzonder voor het inleven in het standpunt van (een deel van) de Republikeinen en hun aanhangers, in het bijzonder Ivens, Hemingway en hun medewerkers.
- De film leent zich minder voor kennisoverdracht.
- De film leent zich wel voor het ontwikkelen van bepaalde vaardigheden. De leerlingen kunnen onderzoeken in welke mate zij de film als historische bron waardevol vinden:
 - a. In hoeverre achten de leerlingen historisch verantwoord wat Ivens c.s. hebben gemaakt?
 - b. In hoeverre komen de gegevens in de film overeen met wat de leerlingen reeds weten over de Spaanse burgeroorlog of met wat zij in de literatuur kunnen vinden?
 - c. Wat is de waarde van deze 'reportage' als historische bron voor de Spaanse burgeroorlog?

Tijdens een discussie over subjectiviteit en objectiviteit vroeg Ivens in 1939: "Zou u liever de twee kanten in de Spaanse burgeroorlog te zamen in één film zien of geeft u de voorkeur aan het kijken naar twee verschillende films, één van de zijde van de regering en één van de zijde van de Fascisten?"

- c. Film: 'Mourir à Madrid' (1962) van F. Rossif. Compilatiefilm, 16mm/zwart-wit/optisch geluid/Frans met Nederlandse ondertiteling.

Beoordeling

I. Geschiedwetenschap:

Het commentaar in de film (van Madeleine Chapsel) heeft een bijzonder belangrijke functie. Het geeft het verhaal en de achtergrond. Het geeft geen interpretatie van de feiten, maar creëert een ernstige sfeer. Tegelijkertijd wordt een beroep gedaan op de emoties. De film is een nostalgische samenvatting, niet geschikt voor leerlingen die niets weten van Spanje en zich er niet voor interesseren.

Zwakke punten: de esthetische aspecten krijgen in verhouding tot de andere te veel aandacht. Te veel informatie wordt in de film tot uitdrukking gebracht via stemmen van acteurs in plaats van door beelden; de stemmen gaan aan het visuele vooraf, leggen klemtonen en trekken conclusies. Het zijn te goed getrainde stemmen; er is een zekere disharmonie tussen de directheid van de beelden (een stervende wordt weggedragen, iemand anders huilt, een ander balt de vuist) en het klassieke Frans van de stemmen. Rossif gebruikte geen alledaagse taal om een zeker gevoel van nabijheid te creëren; hij benutte ook nauwelijks iets van het beschikbare documentaire geluidsmateriaal.

Men krijgt bij deze film, als bij zovele compilatiefilms, het gevoel, dat er iets niet in orde is. Stond de cameraman iedere keer op de goede plek, die in de film wordt gesuggereerd? Het lijkt nauwelijks mogelijk dat de beelden uit Guernica inderdaad tijdens het bombardement zijn opgenomen. Het was de taak van de makers de oorlogssfeer over te brengen; hierbij bekommerden zij zich naar het lijkt minder om de historische betrouwbaarheid van ieder 'shot'. Misschien was de oorsprong van ieder fragment niet precies na te gaan. Maar in "Mourir à Madrid" heeft men meer aandacht voor de sfeer dan voor de feiten van de Spaanse burgeroorlog. Er wordt gevochten op het scherm, mannen bestormen een heuvel, tanks rijden door de sneeuw, haveloos geklede soldaten schieten voorbij op fietsen. Maar welke heuvel, van wie zijn de tanks, van wie de fietsen? De film geeft het antwoord niet.

II. Didactiek

- De film leent zich niet voor het motiveren van leerlingen ter inleiding van de behandeling van de Spaanse burgeroorlog.
- De film leent zich niet voor het overbrengen van kennis.
- De film leent zich wel voor het ontwikkelen van bepaalde vaardigheden. De leerlingen kunnen onderzoeken in welke mate zij de film historisch betrouwbaar vinden:
 - a. In hoeverre stemt 'het verhaal' van de film overeen met wat de leerlingen reeds over de Spaanse burgeroorlog weten of met wat zij in de literatuur kunnen vinden?
 - b. In hoeverre vinden zij dat er historisch verantwoord gebruik gemaakt is van beeld en geluid en van de combinatie van beide?
- Film en discussie kunnen bijdragen tot een zekere 'historische attitude' bij het aanschouwen van compilatiefilms.

5. AUDIOVISUELE MEDIA EN HET VAKLOKAAL VOOR GESCHIEDENIS EN STAATSRINRICHTING

Het vaklokaal voor geschiedenis en staatsinrichting staat in de wereld van de geschiedenisleraren niet ter discussie.¹⁾ Het geld voor de inrichting ervan wordt echter nog steeds niet door de overheid ter beschikking gesteld.

Een uitgebreide beschrijving van het vaklokaal voor geschiedenis en staatsinrichting is verschenen van de hand van C.M.H. Bosch. De nieuwe opleidingen zijn over het algemeen wat betreft de audiovisuele media goed geoutilleerd, terwijl de universitaire opleidingen bezig zijn de achterstand op dit terrein in te lopen.

Daar de opmerkingen van de commissie over het vaklokaal in de eerste plaats bestemd zijn voor de werker in het veld met een beperkt budget, zal een prioriteitenlijstje, alsmede een globale indeling van het vaklokaal met het oog op de audiovisuele media worden gegeven.

a. Beschikbaar: f 250,- - f 500,-

Wie enige honderden gulden mag besteden doet er goed aan met de aanschaf van een dia-projector en een projectiescherm te beginnen. Bij voorkeur krijgen beide een vaste plaats in het lokaal, waardoor een geïntegreerd gebruik van dia's vergemakkelijkt wordt. Met enige hulp van een conciërge/amanuensis of een doe-het-zelver (leerling - leraar - ouder?) zijn de kosten te beperken. Dit laatste geldt ook voor de aan te brengen verduistering, omdat reeds bestaande overgordijnen aan de binnenkant van een zwarte voering zijn te voorzien. Het ongewoonlijke gebruik van een landkaart als projectiescherm is gezien de kwaliteit van het materiaal en de slijtage af te raden.

b. Beschikbaar: ca. f 1000,-

Behalve het onder a. genoemde kan nu ook een eenvoudige bandrecorder (eventueel een cassette recorder), inclusief boxen aangeschaft worden. Bij 1200,- à 1300,- is zelfs te denken aan een cassette recorder, radio en grammofoon is één apparaat, waardoor het opnemen van radioprogramma's en het overspelen van grammofoonplaten op geluidsband zeer eenvoudig is. De cassette recorder heeft als voordeel, dat het terugdraaien van het bandje

minder tijd vergt dan de grote banden van de traditionele recorder. Deze laatste is overigens weer meer geschikt voor het opnemen van langere hoorspelen etc.

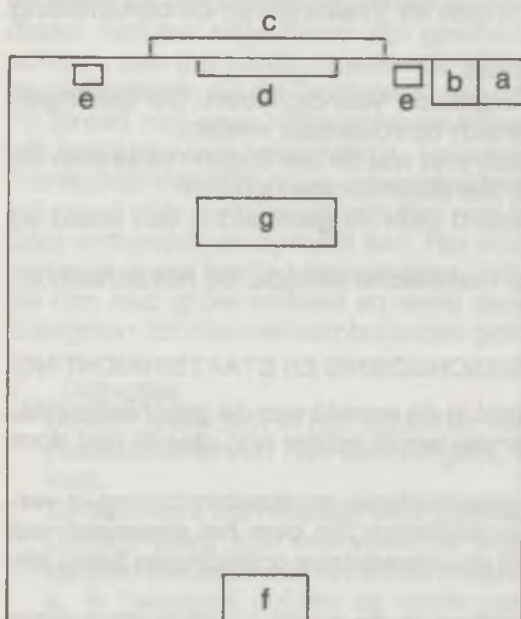
c. *Beschikbaar: f 3500,- of f 5000,- - f 5500,-*

Naast het onder a. en b. genoemde kunnen voor het bovenstaande bedrag een kleuren-tv-apparaat (ca. f 2000,-) en een videocassetterecorder (ca. f 2000,-) worden aangeschaft. Vanzelfsprekend vermindert een zwart-wit tv-toestel deze begroting met f 1500,-. Verzekeringsmaatschappijen verzekeren de videorecorder, mits hij in een afgesloten kast staat, tegen een premie van ca. f 120,- per jaar. Indien geen centraalantennesysteem voor handen is, zal een antenne aangeschaft moeten worden. Kosten afhankelijk van ligging enz. f 100,- à f 200,-.

d. *Beschikbaar: f 5000,- - f 9000,-*

De laatste f 3 à 4000,- zijn te reserveren voor aanschaf van overhead-, 8- en/of 16 mm-projectoren. In de praktijk blijken veel scholen over deze apparaten te beschikken, maar ze worden soms weinig of niet gebruikt. Een prettige bijkomstigheid voor de sectie geschiedenis en staatsinrichting!

Op basis van het hierboven gestelde kan een eenvoudig ingericht lokaal voor geschiedenis en staatsinrichting er als volgt uitzien:



- a. Afsluitbare kast voor het opbergen van de videorecorder en de bandrecorder.²⁾
- b. Eenvoudige tafel met daarop een boekenkastje of iets dergelijks, waarop de tv kan staan. Hoogte ca. 150 cm.
- c. Bord
- d. Projectiescherm
- e. Box
- f. Diaprojector
- g. Tafel met mogelijkheid om de overheadprojector in te bouwen.

1. C.M.H. Bosch: *Het Vaklokaal geschiedenis en staatsinrichting*. Kleio, 14e jaargang, maart - 3-1973.
2. In de handel verkrijgbaar: videotafels met onderbladen voor recorder, versterker, filmtrommels, diakisten enz., zelfs verrijdbaar op rubber zwenkwieken. De vaak hoge prijzen zijn in genoemde budgetten niet opgenomen. De NIAM beschikt over een permanente tentoonstellingsruimte in het Bouwcentrum te Rotterdam (de heren W. Boekholt en H. Los, 010-116181, toestel 2628).

7. TAAKUREN AUDIOVISUELE MEDIA

Op sommige scholen worden aan een docent die geïnteresseerd is in audiovisuele media één of meer taakuren toegewezen. De te vervullen taken kunnen de volgende zijn:

- a. Het bijhouden van literatuur over het gebruik van audiovisuele media o.a. bladen als *Onderwijs en Media*¹⁾ en *Registratie*²⁾.
- b. Het bijhouden van nieuwe aanbiedingen op zowel het terrein van de hardware als de software³⁾.

Dit wil niet zeggen per vak een catalogus bijhouden. Het betekent wel informatie opslaan en doorspelen naar sectiehoofden/docenten.

- c. Het bijhouden van losbladige catalogi o.a. van de NIAM-catalogus.
- d. Het bijhouden en verzorgen door de doorstroming van de informatie van de Nederlandse Onderwijs Televisie (N.O.T.).
- e. In nauwe samenwerking met de amanuensis zorg voor apparatuur, in het bijzonder voor de videocassetterecorder en de filmtoestellen.
- f. In het begin collega's behulpzaam zijn bij het instellen van de tijd klok en het opnemen van (gedeelten van) tv-programma's met behulp van de videorecorder.
- g. Enige keren per jaar een samenvatting maken van relevante informatie op het terrein van de audiovisuele media.
- h. Het onderhouden van contacten met en het bezoeken van vergaderingen van de plaatselijke contactgroep van scholen die bijvoorbeeld besloten hebben wat betreft de videobanden in samenwerking met de openbare bibliotheek een pool te vormen.
- i. Het bijwonen van conferenties.
- j. Het maken van een begroting voor audiovisuele media in overleg met secties en schoolleiding.
- k. Het bijéénroepen en voorzitten van de audiovisuele mediacommissie van de school.
- l. Administreren/beheren van de videobanden.

1. Onderwijs en Media. Uitg. J. Muuses bv, Postbus 13, Purmerend.
2. Registratie van beeld en geluid bij wetenschappelijk onderwijs en onderzoek. Een driemaandelijks uitgave van de Stichting Film en Wetenschap, Hengeveldstraat 29, Utrecht.
3. Voor adressen zie: G.H.F. Gieles en A.P. Dijkstra, *Overzicht van hulpmiddelen*, Uitgave van het K.P.C., Postbus 482, 's-Hertogenbosch, 1974²

8. DOCUMENTATIE EN CATALOGISERING VAN AUDIOVISUEEL MATERIAAL VOOR HET SCHOOLVAK GESCHIEDENIS EN STAATSRICHTING

Onder documentatie van audiovisuele media mag men verstaan het in de ruimste zin maken en/of verzamelen van beschrijvingen van audiovisuele media, het klasseren van deze beschrijvingen en het verstrekken van informatie op basis van deze beschrijvingen, die op hun beurt in een catalogus kunnen worden opgenomen.

De verstrekking van schriftelijke informatie over audiovisuele software of programma's kan op verscheidene manieren gebeuren. De meest eenvoudige is die door middel van een gestandaardiseerde methode van titelbeschrijving, zoals wordt toegepast in wetenschappelijke en openbare bibliotheken. Hierbij worden de meest primaire gegevens, aangevuld met een korte inhoudsbeschrijving op een kaartje ondergebracht (of in catalogi in boekvorm). Deze titelbeschrijving wordt verricht door daarvoor opgeleide bibliothecarissen of documentalisten. De titelbeschrijvingskaartjes kunnen gerangschikt worden op allerlei ingangen, zoals persoon (auteur), onderwerp, titel en/of UDC of SISO-getal. Ze kunnen ook gegevens bevatten over de vindplaats van het aangeduide produkt.

De indelingssystemen die voor uniforme catalogisering van audiovisuele media in aanmerking komen zijn de Universele Decimale Classificatie en het Schema voor de Indeling van de Systematische Katalogus voor Openbare Bibliotheken, afgekort tot resp. UDC en SISO.

Het UDC-systeem vereist een zeer specialistische kennis en bekwaamheid en komt daardoor niet in aanmerking voor invoering op scholen voor voortgezet onderwijs. Anders is dit met het zgn. SISO. Naar dit systeem richten zich nl. de Openbare Bibliotheken, die zich de laatste jaren ook bezig houden met het uitlenen (dus ook catalogiseren) van audiovisuele media. Zowel het geschreven woord als de 'non-book-materials' worden in principe op dezelfde wijze gecatalogiseerd. Zowel boeken als een dia-serie over bijvoorbeeld de ontdekkingen zijn in dat geval op hetzelfde nummer te vinden.

Beschikt de school over een bibliothecaris(esse), dan zijn er met betrekking tot de documentatie van audiovisuele media nauwelijks problemen. Moeten de docenten het materiaal zelf catalogiseren, dan doen zich problemen voor als de keuze van rangschikking per land, per tijdvak, op trefwoord of persoon.

Er zijn dan twee mogelijkheden: men neemt contact op met de Openbare Bibliotheek ter plaatse en tracht het SISO-systeem te volgen of men ontwerpt zelf een indeling, zoals bijvoorbeeld het geval is bij het Historisch Didactisch Documentatiecentrum van de Rijksuniversiteit te Leiden (Zie bijlage 10.2).

Het SISO-systeem

Dit systeem kent 19 hoofdrubrieken, van 000 (algemeen) tot en met 950-990 (land- en volkenkunde).

Van een hoofdrubriek wordt de begin- en de eindnotering aangegeven.

990-940 Geschiedenis.

Onderrubrieken. Elke hoofdrubriek is weer verdeeld in verscheidene onderrubrieken. Zo is de hoofdrubriek geschiedenis verdeeld in:

900-909 Geschiedenis. algemeen

910 Volkskunde

920 Geschiedenis van tijdperken; afzonderlijk

930 Geschiedenis van Nederland en Overzeese Rijksdelen

(940) Geschiedenis van overige landen en werelddelen; afzonderlijk

Elke onderrubriek is weer verdeeld in een aantal deelrubrieken, die weer onderverdeeld kunnen worden in kleine rubrieken. De kleine rubrieken staan steeds genoteerd in 4 decimalen. Sterretjes hebben een signaal karakter. Zij betekenen dat men ook in de rechterkolom dient te kijken, omdat daar een andere toelichting volgt. □ wil zeggen volledig veranderd.

Zie bijlage 10.1

Hieronder volgt de tweede mogelijkheid, nl. zelf een systeem van catalogisering ontwerpen, dat zowel kan gelden voor literatuur en schoolboeken als voor audiovisueel lesmateriaal.

Zie Bijlage 10.2.

Een *eenvoudig fiche* dient de volgende gegevens te bevatten:

1. SISO-code
2. Drager (film, video, dia, geluid enz.)
3. Titel, gevolgd door het jaartal tussen haken
4. Formaat (16 mm, vcr, dia-formaat enz.)
5. Kleur/zwart-wit
6. Stom/geluid
7. Duur in minuten
8. Taalversie (Ned./Eng.)
9. De producent (tussen haken)

Na een regel wit volgt dan de annotatie: een korte samenvatting van de inhoud van het programma met vermelding van de doelgroep, waarvoor het programma geproduceerd zou zijn.

Een *uitgebreide beschrijving* dient naast de hierboven genoemde punten (1 t/m 9) antwoord te geven op de vragen, die in de vragenlijsten per medium gesteld zijn.

9. ADVIEZEN

1. Er dient nader onderzoek plaats te vinden naar de bijdrage van audiovisuele media voor het vak geschiedenis en staatsinrichting, zowel in geschiedwetenschappelijk als didactisch opzicht.
2. Er zou een begin gemaakt moeten worden met de beoordeling van de reeds beschikbare software. De VGN zou dit moeten stimuleren, o.a. door instelling van een commissie. Het moge lijken dat de AV-commissie het commissiewezen wenst te bevorderen. Zij is echter van mening dat alleen door het werk te verdelen er enig praktisch resultaat te verwachten is. De VGN moet met andere woorden een leemte vullen zolang andere instanties dit werk nog niet op zich hebben genomen.
3. De tv-uitzendingen van het open net zouden ter beschikking van het onderwijs dienen te komen. Hiertoe zou een landelijke commissie van 'proefkijkers' moeten worden opgericht, bestaande uit av-media-deskundigen, historische deskundigen per vakgebied, en docenten/didactici. Op grond van hun advies zou met de omroepen contact opgenomen moeten worden om te komen tot heruitzending ten behoeve van opname door scholen of tot terbeschikkingstelling op een andere wijze. Samenwerking met de onder 2. genoemde commissie is noodzakelijk.
4. Er zou een begin gemaakt dienen te worden met de systematische aankoop van voor het geschiedenisonderwijs geschikte films en tv-programma's. De VGN zou hiervoor een fonds moeten bijeenbrengen. Gedacht wordt aan f 15.000 per jaar. Kan men buiten het verband van de vereniging geen gelden aanboren, dan zouden VGN-fondsen aangespro-

ken moeten worden, ook wanneer dit contributieverhoging zou betekenen. De aangekochte programma's zouden bij een niet-commerciële instelling dienen te worden gedeponeerd, die de uitlening zou verzorgen (bv Niam en/of SFW). Voor de selectie van de programma's zou een commissie benoemd moeten worden.

5. De VGN zou stappen dienen te ondernemen om de noodzaak van een geschiedenisvaklokaal met een minimum aan uitrusting erkend te krijgen.

Onder minimum wordt verstaan:

- verduisteringsmogelijkheden en een projectiescherm;
- een diaprojector per twee geschiedenisdocenten;
- een bandrecorder per twee geschiedenisdocenten;
- een tv-apparaat plus videorecorder: één set voor geschiedenis, aardrijkskunde en eventueel maatschappijleer tezamen;
- een overheadprojector per sectie, of een overheadprojector samen met aardrijkskunde;
- een filmprojector per school.

6. De commissie adviseert de VGN steun te verlenen aan het plan tot het opzetten van een landelijk net van documentatiecentra, zoals dit door het Gezelschap Vakdidactici en de Didactiekcommissie is voorgesteld.
7. De VGN zou er bij het ministerie op aan moeten dringen dat de norm voor de grootte van de lokalen voor geschiedenis en staatsinrichting in overeenstemming wordt gebracht met de norm voor de aardrijkskundelokalen.
8. Bij de her- en bijscholing zou planmatiger dan nu het geval is, aandacht geschonken dienen te worden aan het gebruik van audiovisuele media.
9. De VGN zou moeten aandringen op de vergroting van het aanbod van klankbeelden betreffende de contemporaine geschiedenis.

10. BIJLAGEN

10.1. Bijlage: schema voor de indeling van de systematische catalogus voor openbare bibliotheken (SISO)

900-940 GESCHIEDENIS

900-909 Geschiedenis; algemeen

- 900.1 Hulpmiddelen bij de studie der geschiedenis - Bibliografie - Geschiedbronnen
- 900.2 Encyclopedische werken enz.
- 900.3 Tijdschriften en seriewerken
- 900.4 Verzamelde opstellen - Bloemlezingen
- 900.5 Musea - Tentoonstellingen
- 900.6 Historische atlanten, kaarten en plattegronden
- 900.7 Platenatlassen
- 900.8 Tabellarische overzichten
- 901 Geschiedenisfilosofie - Geschiedschrijving
 - 901.2 Geschiedschrijvers
- 902* Historische hulpwetenschappen
 - 902.1* Historische tijdrekenkunde
 - 902.2* Archeologie; algemeen
 - 902.3* Paleografie
 - 902.4* Heraldiek - Heraldisch tekenen
 - 902.5* Genealogie
 - 902.6* Vlaggen
 - 902.7* Zegels
 - 902.8* Ridderorden
 - 902.9* Munt- en penningkunde
- 903* Algemene geschiedenis
 - 903.1* Biografieënverzamelingen
 - 903.3* Geschiedenis der ontdekkingsreizen
 - 903.9 Overige bijzondere onderwerpen
- 904* Economische en sociale geschiedenis; algemeen
 - 904.1 Slavernij; algemeen
 - 904.9 Overige bijzondere onderwerpen
- 905* Cultuurgeschiedenis; algemeen - Cultuurfilosofie en -psychologie
 - 905.1 Cultuurgeschiedenis; algemeen
 - 905.2 Cultuurfilosofie en -psychologie
- 906* Huiselijk en maatschappelijk leven
 - 906.1 Geboorte, huwelijk en dood
 - 906.2* Huis en huishouding
 - 906.3 Maaltijd en keuken
 - 906.4* Levens- en genotmiddelen
 - 906.6 Kind, spel en speelgoed
 - 906.9* Overige bijzondere onderwerpen
- 907* Kostuumkunde - Klederdrachten
 - 907.1 Kostuumkunde; algemeen
 - 907.2 Kostuumkunde; afzonderlijke tijdperken
 - 907.3* Onderdelen van kleding en toilet
 - 907.4 Klederdrachten; algemeen
 - 907.5 Klederdrachten; Nederland
 - 907.6 Klederdrachten; overige landen
- 909* Overige bijzondere onderwerpen uit de cultuurgeschiedenis.
- 910* Volkskunde
 - 910.1 Musea
 - 911 Algemene overzichten
 - 911.1 Nederland
 - 911.2 Overige landen
 - 912 Bijzondere onderwerpen
 - 912.1* Kalenderfeesten - Volksfeesten
 - 912.3 Planten en dieren in de folklore
 - 912.4* Bijgeloof
 - 912.5* Symbolische tekens - Uithangborden en opschriften
 - 912.6 Volksprenten - Emblemata (zinnebeeldige platen)
 - 912.7* Volkswijsheid en volkshumor
- 902 Archiefwezen, zie: 035
- 902.1 Astronomische tijdrekenkunde - Kalender, zie: 553
- 902.2 Hierbij ook: Onderwaterarcheologie Opgravingen in bepaalde gebieden, bij: Geschiedenis van afzonderlijke tijdperken en landen
- 902.3 Hierbij ook: Geschiedenis van het schrift
- 902.4-902.9 Hierbij ook: Heraldiek, genealogie enz. van afzonderlijke landen
- 903-905 Hierbij ook Westerse (Europese) geschiedenis
- 903 Koloniale geschiedenis; algemeen, zie 338
- 903.1 Hierbij ook: Verzamelingen van portretten en dodenmaskers Biografisch woordenboeken, zie: 043
- 903.2 Hierbij: Ontdekkingsreizen enz. van alle landen tot c. 1850 Hierbij ook: Ontdekkingsreizigers, oude reisjournalen Poolreizen en poolreizigers, zie 975
- 904 Economische en historische beschrijving van grondstoffen, produkten, industrieën en handelsbedrijven, zie: 380
- 906 Hierbij: Huiselijk en maatschappelijk leven van alle landen en tijdperken
- 906.2 Zie ook: 774.9 Onderdelen van het interieur
- 906.4 Hierbij o.a.: Roken
- 906.9 Hierbij o.a.: Brieven als cultuurdocument Reizen en trekken, zie: 657.2 Geschiedenis van het toerisme
- 907 Toneelkostuums, zie: 793.6-793.7
- 903.3 Hierbij o.a.: Waaiers, kammen, schoenen
- 909 Hierbij o.a.: Cultuurgeschiedenis der erotiek, dieren in de cultuur
- 910 Hierbij: Volkskunde van alle landen
- 912.1 Hierbij o.a.: Stierengevechten Zie ook: 622.8 Volksfeesten
- 912.4 Hierbij ook: Hekserij, toverij, amuletten
- 912.5 Hierbij o.a.: Huismerken
- 912.7 Hierbij ook: Anekdotenverzamelingen, moppen Spreekwoorden, zie: [845]

- 912.8* Baker- en kinderrijmen
- 912.9* Overige onderwerpen
- 913 Volkssprookjes, sagen en legenden; inleidingen en beschouwingen
- 914-919* Teksten en volksprookjes, sagen en legenden
- 914 Algemene verzamelingen
- 915 Naar genres en motieven
 - 915.1 Planten en dieren
 - 915.2* Christelijke legenden
 - 915.9 Overige genres en motieven
- 916 Oudheid en Middeleeuwen
 - 916.1 Oosterse oudheid
 - 916.2* Klassieke en Germaanse oudheid; algemeen
 - 916.3* Klassieke oudheid
 - 916.4* Germanen - Kelten - Slaven
 - 916.5 Middeleeuwen
- 917 Nederland
- [918]* Overige landen
- 919 Overige volken
 - 919.1 Joden
 - 919.3 Zigeuners
 - 919.4 Eskimo's
 - 919.5 Lappen
- 920* Geschiedenis van tijdperken; afzonderlijk
 - 921* Prehistorie
 - 922-924 Oudheid
 - 922 Oudheid; algemeen - Oosterse oudheid
 - 922.1 Egypte
 - 922.2 Sumerië - Babylonië - Assyrië
 - 922.3 Hettieten
 - 922.4* Het Joodse volk tot 70 na Chr.
 - 922.5 Fenicië
 - 922.6 Perzië
 - 922.7 Indië tot c. 1200
 - 922.8 Egeïsche zeebekken - Kreta
 - 922.9 Ilion (Troje)
 - 923 Klassieke oudheid
 - 923.1 Hellas
 - 923.2 Hellenisme
 - 923.3 Etrurië
 - 923.4 Het Romeinse Rijk
 - 923.5 Carthago
 - 924 Kelten - Germanen - Slaven - Volksverhuizing
 - 925 Middeleeuwen
 - 925.1 Byzantium
 - 926 Nieuwe geschiedenis (c. 1500 - c. 1789)
 - 926.1* Humanisme en Renaissance
 - 927-929 Nieuwste geschiedenis
 - 927.1 Nieuwste geschiedenis; algemeen
 - 927.2 19e eeuw
 - 927.3 20e eeuw; algemeen
 - 927.4 c. 1914 - c. 1939
 - 927.5 1914-1918; 1e wereldoorlog
 - 928 1939-1945; 2e wereldoorlog
 - 928.1 Voorspel
 - 928.2* Oorlog in het Westen
 - 928.3 Krijgsverrichtingen in Nederland
 - 928.4 Oorlog in het verre Oosten
 - 928.5* Oorlog ter zee; algemeen
 - 928.6 Oorlog in de lucht; algemeen
 - 928.7* Ondergrondse strijd; algemeen en van landen afzonderlijk
 - 928.8* Gevangenissen en concentratiekampen in Europa
 - 928.9* Gevangenissen en concentratiekampen buiten Europa
- 929 Geschiedenis na 1945 - Hedendaagse wereldproblemen
 - 929.1 Het Midden-Oosten; algemeen
 - 929.9* Overige wereldproblemen

- 912.8 Hierbij ook: Teksten van baker- en kinderrijmen
- 912.9 Hierbij o.a.: Schutterijen, vendelzwaaien, folklore van de molen
- 915.2 Hierbij o.a.: Heiligenlegenden
- 916.2-916.4 Zie ook: 216 Godsdienst van Grieken, Romeinen en Germanen
Daar het dikwijls moeilijk zal zijn deze onderscheiding te maken, kan men overwegen, de gehele literatuur bij 216 te plaatsen
- [918] Met landenaanduiding
- 920 Hierbij ook: Westerse (Europese) geschiedenis
Hierbij ook: Economische en sociale geschiedenis en cultuurgeschiedenis
- 921 Hierbij ook: Atlantis
- 922.4 Bijbelse archeologie, bij: 225
- 926.1 Renaissance in afzonderlijke landen bij geschiedenis van het desbetreffende land
- 928.2 Hierbij ook: Krijgsverrichtingen in afzonderlijke landen (behalve Nederland)
- 928.5 Koopvaardij in oorlogstijd, bij: 658.41
- 928.7 Verzet in Nederland, zie: 935.4
- 928.8-928.9 Hierbij ook: Krijgsgevangenenkampen, interneringskampen
- 929.9 Hierbij o.a.: „Derde Wereld", Oost-West tegenstelling

- 930 Geschiedenis van Nederland en Overzeese Rijksdelen**
- 930.1 Bibliografie - Geschiedbronnen
 - 930.2* Archeologie
 - 930.3 Encyclopedische werken enz.
 - 930.4 Tijdschriften en seriewerken
 - 930.5 Verzamelde opstellen - Bloemlezingen
 - 930.6 Musea - Tentoonstellingen
 - 930.7 Historische atlassen, kaarten en plattegronden
 - 930.8 Platenatlassen
 - 930.9 Tabellarische overzichten
 - 931 Inleidingen - Hand- en leerboeken
 - 931.1* Geschiedenis ter zee; algemeen
 - 932 Economische en sociale geschiedenis; algemeen
 - 933* Cultuurgeschiedenis; algemeen
 - 934-935* Geschiedenis van tijdperken; afzonderlijk
 - 934.1 Prehistorie
 - 934.2 Romeinse tijd
 - 934.3 Middeleeuwen - c. 1568
 - 934.4 80-jarige oorlog
 - 934.5 17e eeuw
 - 934.6 18e eeuw
 - 934.7 c. 1795 - c. 1815
 - 934.8 19e eeuw
 - 934.9 19e-20e eeuw; algemeen
 - 935 20e eeuw
 - 935.1 Tot c. 1918
 - 935.2 c. 1918 - c. 1940
 - 935.3* 1949-1945; 2e wereldoorlog; algemeen
 - 935.4* 1949-1945; Duitse bezettingstijd - Verzet in Nederland
 - 935.5* 1949-1945; Nederland buiten het bezette gebied
 - 935.6 Na 1945
 - 936* Vorsten
 - 936.1 Tot c. 1581
 - 936.2 Huis van Oranje; algemeen
 - 936.3* Leden van het Huis van Oranje-Nassau; tot 1813
 - 936.4* Leden van het Huis van Oranje-Nassau; 1813 - heden
 - 937* Historische figuren
 - 937.2 Middeleeuwen - c. 1568
 - 937.3 c. 1568 - c. 1700
 - 937.4 18e eeuw
 - 937.5 19e eeuw
 - 937.6 20e eeuw
 - [938]* Provincies; afzonderlijk
 - [938.1]* Plaatsen; afzonderlijk
 - [938.2]* Geschiedenis van de plaats waar de O.B. gevestigd is
 - 939 Koloniale geschiedenis - Geschiedenis der Overzeese Rijksdelen
 - 939.1 Koloniale geschiedenis; algemeen
 - 939.2 Nederlandse handelscompagnieën
 - 939.3* Koloniale geschiedenis van afzonderlijke gebieden
 - 939.7 Geschiedenis der Overzeese Rijksdelen (Suriname, Nederlandse Antillen)

930.2 Overige historische hulpwetenschappen, zie: 902

931.3 Zie ook: 903.3 Ontdekkingsreizen

933 Geschiedenis van huiselijk en maatschappelijk leven, zie: 906

934-935 Hierbij ook: Economische en sociale geschiedenis en cultuurgeschiedenis van elk tijdperk

935.3-935.5 Zie ook: 928 2e wereldoorlog

935.5 Koopvaardij in oorlogstijd, bij: 658.41

936 Hierbij ook: Gravenhuizen, landvoogden

936.3-936.4 Hierbij ook: Echtgenoten van leden van het Huis van Oranje-Nassau

937 Hierbij ook: Figuren van niet specifiek historische betekenis die niet in een andere rubriek zijn onder te brengen
Figuren van *uitsluitend plaatselijke* betekenis, bij: 938.1-938.2

[938] Met provincieaanduiding
Hierbij ook: IJsselmeerpolders
Hierbij ook: Economische en sociale geschiedenis; algemeen - Cultuurgeschiedenis; algemeen Geschiedenis van de industrie of van afzonderlijke bedrijven in gewesten en plaatsen, bij: 380

[938.1]=[938.2] Met provincieaanduiding

939.3 Hierbij o.a.: Ceylon, Brazilië, Nieuw-Amsterdam, Nederlands Oost-Indië, zie: Az-z-Indo-944.2-Az. z-Indo-944.6
Geschiedenis van Indonesië onder Nederlands bewind

Voor de geschiedenis van overige landen en werelddelen: zie openbare bibliotheek.

- 10.2. *Rubricering van literatuur, schoolboeken, audiovisueel lesmateriaal etc. opgezet door het Historisch Didactisch Documentatiecentrum te Leiden.*
(Deze rubricering is op een aantal onderdelen nog nader uit te werken)

1. ALGEMEEN

- 1.1. Theorie van de geschiedenis
- 1.2. Wereldgeschiedenis
- 1.3. Geschiedenis van West-Europa

2. PREHISTORIE

- 2.1. Algemeen
- 2.2. Nederland

3. OUDHEID

- 3.1. Algemeen
- 3.2. Egypte
- 3.3. Mesopotamië
 - 3.3.1. Algemeen
 - 3.3.2. Soemerië
 - 3.3.3. Babylonië
 - 3.3.4. Assyrië
- 3.4. Hittieten (Hatti)
- 3.5. Het Joodse volk tot 70 na Chr. (Palestina)
- 3.6. Griekenland
 - 3.6.1. Algemeen
 - 3.6.2. Vroege beschavingsgebieden
 - 3.6.2.1. Kreta
 - 3.6.2.2. Mycene/Troje
 - 3.6.3. Bloeitijd Griekenland
 - 3.6.4. Alexander de Grote en het Hellenisme
 - 3.6.5. Bijzondere onderwerpen
 - 3.6.5.1. Griekse kolonisatie
 - 3.6.5.2. Olympische Spelen
 - 3.6.6. Andere uitingen van de Griekse cultuur
 - 3.6.6.1. Godsdienst
 - 3.6.6.2. Bouwkunst en beeldende kunsten
 - 3.6.6.3. Kunst en literatuur
 - 3.6.6.4. Onderwijs
 - 3.6.6.5. Wetenschappen
 - 3.6.6.6. Recht
 - 3.6.6.7. Landbouw
 - 3.6.6.8. Handel en verkeer
 - 3.6.6.9. Nijverheid en industrie
 - 3.6.6.10. Krijgskunde en -geschiedenis
 - 3.6.6.11. Sport
- 3.7. Rome
 - 3.7.1. Algemeen
 - 3.7.2. Etrusken
 - 3.7.3. De Romeinse Republiek
 - 3.7.4. Het Romeinse keizerrijk
 - 3.7.4.1. Pax Romana/Vroege keizertijd (tot 193)
 - 3.7.4.2. Late keizertijd (na 193)
 - 3.7.4.3. Opkomst van het Christendom
 - 3.7.5. Bijzondere onderwerpen
 - 3.7.5.1. Imperialisme
 - 3.7.5.2. Romeinse stedelijke samenleving
 - 3.7.5.2.1. Algemeen
 - 3.7.5.2.2. Rome
 - 3.7.5.2.3. Pompeji
 - 3.7.5.2.4. Trier
 - 3.7.6. Andere uitingen van Romeinse cultuur
 - 3.7.6.1. Godsdienst
 - 3.7.6.2. Bouwkunst en beeldende kunsten
 - 3.7.6.3. Kunst en Literatuur
 - 3.7.6.4. Onderwijs
 - 3.7.6.5. Wetenschappen
 - 3.7.6.6. Recht
 - 3.7.6.7. Landbouw
 - 3.7.6.8. Handel en verkeer
 - 3.7.6.9. Nijverheid en industrie
 - 3.7.6.10. Krijgskunde en -geschiedenis
 - 3.7.6.11. Sport

4. MIDDELEEUWEN
 - 4.1. Algemeen
 - 4.2. Byzantium
 - 4.3. Volksverhuizingen
 - 4.3.1. Algemeen
 - 4.3.2. Kelten
 - 4.3.3. Germanen
 - 4.3.4. Andere volken
 - 4.4. Vroege Middeleeuwen
 - 4.4.1. Algemeen
 - 4.4.2. West-Frankische Rijk
 - 4.4.3. Oost-Frankische Rijk
 - 4.4.4. Italië
 - 4.4.5. Engeland
 - 4.5. Late Middeleeuwen
 - 4.5.1. Algemeen
 - 4.5.2. Frankrijk
 - 4.5.3. Heilige Roomse Rijk
 - 4.5.4. Italië
 - 4.5.5. Engeland
 - 4.6. Bijzondere onderwerpen
 - 4.6.1. De Noormann
 - 4.6.2. Keizer-paus
 - 4.6.3. Kruistochten
 - 4.6.4. De samenleving in de Middeleeuwen
 - 4.6.4.1. Algemeen
 - 4.6.4.2. Geestelijkheid (kerkelijke samenleving)
 - 4.6.4.3. Adel (hooftse samenleving)
 - 4.6.4.4. Derde stand (stedelijke samenleving)
 - 4.6.4.5. Boeren (agrarische samenleving)
 - 4.7. Andere uitingen van de middeleeuwse cultuur
 - 4.7.1. Godsdienst
 - 4.7.2. Bouwkunst en beeldende kunsten
 - 4.7.3. Kunst en literatuur
 - 4.7.4. Onderwijs
 - 4.7.5. Wetenschappen
 - 4.7.6. Recht
 - 4.7.7. Landbouw
 - 4.7.8. Handel en verkeer
 - 4.7.9. Nijverheid en industrie
 - 4.7.10. Krijgskunde en -geschiedenis
5. WEST-EUROPA ± 1500 - ± 1914
 - 5.1. Algemeen
 - 5.2. Renaissance/humanisme
 - 5.3. Hervorming
 - 5.4. West-Europa in de zestiende eeuw
 - 5.4.1. Algemeen
 - 5.4.2. Engeland
 - 5.4.3. Frankrijk
 - 5.4.4. De Habsburgers: Karel V en Philips II
 - 5.4.5. Overige landen
 - 5.4.6. Bijzondere onderwerpen
 - 5.4.7. Andere uitingen van de cultuur
 - 5.5. Republiek der Nederlanden
 - 5.5.1. Algemeen
 - 5.5.2. Tachtigjarige oorlog
 - 5.5.3. Gouden eeuw
 - 5.5.4. Achttiende eeuw
 - 5.6. De Verlichting
 - 5.7. West-Europa in de zeventiende en achttiende eeuw
 - 5.7.1. Algemeen
 - 5.7.2. Engeland
 - 5.7.3. Frankrijk
 - 5.7.3.1. Voor de revolutie
 - 5.7.3.2. De Franse revolutie
 - 5.7.3.3. Napoleon
 - 5.7.4. Centraal Europa
 - 5.7.4.1. Algemeen
 - 5.7.4.2. Habsburgse monarchie
 - 5.7.4.3. Brandenburg-Pruisen
 - 5.7.5. Overige landen
 - 5.7.6. Bijzondere onderwerpen
 - 5.7.7. Andere uitingen van de cultuur
 - 5.8. De industriële revolutie

- 5.9. Ismen in de negentiende eeuw
 - 5.9.1. Algemeen
 - 5.9.2. Liberalisme
 - 5.9.3. Conservatisme
 - 5.9.4. Nationalisme
 - 5.9.5. Socialisme
 - 5.9.6. Overige ismen
- 5.10 West-Europa in de negentiende eeuw
 - 5.10.1. Algemeen
 - 5.10.2. Nederland
 - 5.10.3. Engeland
 - 5.10.4. Frankrijk
 - 5.10.5. Duitsland
 - 5.10.6. Italië
 - 5.10.7. Overige landen
 - 5.10.8. Bijzondere onderwerpen
 - 5.10.8.1. Romantiek
 - 5.10.8.2. Realisme
 - 5.10.9. Andere uitingen van de cultuur
6. WERELDOORLOG I
7. INTERBELLUM
 - 7.1. Algemeen
 - 7.1.1. Voor de crisis
 - 7.1.2. De crisis
 - 7.1.3. Na de crisis
 - 7.2. Nederland
 - 7.3. Engeland
 - 7.4. Frankrijk
 - 7.5. Duitsland
 - 7.5.1. Algemeen
 - 7.5.2. Republiek van Weimar
 - 7.5.3. Het Derde rijk
 - 7.6. Italië
 - 7.7. Spanje
 - 7.7.1. Algemeen
 - 7.7.2. Voor de burgeroorlog
 - 7.7.3. De burgeroorlog
 - 7.8. Overige landen
 - 7.9. Voor de onderwerpen
 - 7.10. Andere uitingen van de cultuur
8. WERELDOORLOG II
 - 8.1. Algemeen
 - 8.2. Voorspel
 - 8.3. Oorlog in het westen
 - 8.3.1. Algemeen
 - 8.3.2. Blitzkrieg
 - 8.3.3. Noord Afrika
 - 8.3.4. Oost-Europa
 - 8.3.5. West-Europa
 - 8.4. Oorlog in het verre Oosten
 - 8.5. Nederland
 - 8.6. Engeland
 - 8.7. Frankrijk
 - 8.8. Duitsland
 - 8.9. Italië
 - 8.10. Overige landen
 - 8.11. Bijzondere onderwerpen
 - 8.11.1. Oorlog ter zee
 - 8.11.2. Oorlog in de lucht
9. WEST EUROPA NA WERELDOORLOG II
 - 9.1. Algemeen
 - 9.2. Nederland
 - 9.3. Engeland
 - 9.4. Frankrijk
 - 9.5. Duitsland/B.R.D.
 - 9.6. Italië
 - 9.7. Spanje
 - 9.8. Portugal
 - 9.9. Overige landen
 - 9.10. Bijzondere onderwerpen
 - 9.11. Andere uitingen van de cultuur
10. OOST EUROPA
 - 10.1. Algemeen
 - 10.2. Rusland
 - 10.2.1. Algemeen
 - 10.2.2. Tsaristisch Rusland
 - 10.2.3. Russische revolutie
 - 10.2.4. Communistisch Rusland

zojuist verschenen

H. F. J. M. van den Eerenbeemt

Armoede en Arbeidsdwang



werkinrichtingen voor 'onnutte' Nederlanders
in de Republiek 1760-1795

Martinus Nijhoff 's-Gravenhage

**armoede en
arbeidsdwang**

Werkinrichtingen voor 'onnutte'
Nederlanders in de Republiek
1760-1795.

Een mentaliteitsgeschiedenis.

H. F. J. M. van den Eerenbeemt

1977. xxiv, 231 blz.
Ingenaaid fl 47,50

*Verkrijgbaar bij uw boek-
handelaar*



martinus nijhoff b.v.
postbus 442
den haag
telefoon 070 - 46 94 60

- 10.3. Polen
- 10.4. Hongarije
- 10.5. Tsjechoslowakije
- 10.6. D.D.R.
- 10.7. Roemenië
- 10.8. Bulgarije
- 10.9. Joegoslavië
- 10.10 Griekenland
- 11. NOORD-AMERIKA
 - 11.1. De Verenigde Staten
 - 11.1.1. Algemeen
 - 11.1.2. Ontdekking
 - 11.1.3. Kolonisatie
 - 11.1.4. Van onafhankelijkheid tot burgeroorlog
 - 11.1.5. De burgeroorlog
 - 11.1.6. Vanaf Reconstructie t/m W.O.II
 - 11.1.8. Vanaf W.O. II
 - 11.1.9. Bijzondere onderwerpen
 - 11.1.9.1. De Indianen
 - 11.1.9.2. De cowboys
 - 11.1.10 Andere uitingen van de cultuur
- 12. WEST-EUROPA EN DE REST VAN DE WERELD
 - 12.1. Algemeen
 - 12.2. Ontdekkingsreizen
 - 12.2.1. Algemeen
 - 12.2.2. Nederland
 - 12.2.3. Engeland
 - 12.2.4. Frankrijk
 - 12.2.5. Duitsland
 - 12.2.6. Italië
 - 12.2.7. Spanje
 - 12.2.8. Portugal
 - 12.2.9. België
 - 12.2.10. Overige landen
 - 12.3. Kolonialisme en imperialisme: West-Europa en koloniale tijdperk
 - 12.3.1. Algemeen
 - 12.3.2. Nederland
 - 12.3.2.1. Algemeen
 - 12.3.2.2. Brazilië. Nieuw Amsterdam
 - 12.3.2.3. Suriname/Ned. Antillen
 - 12.3.2.4. Afrika
 - 12.3.2.5. Indonesië
 - 12.3.2.6. Rest Azië
 - 12.3.3. Engeland
 - 12.3.4. Frankrijk
 - 12.3.5. Duitsland
 - 12.3.6. Italië
 - 12.3.7. Spanje
 - 12.3.8. Portugal
 - 12.3.9. België
 - 12.4. Dekolonisatie
 - 12.5. West-Europa en de rest van de wereld sinds de dekolonisatie
- 13. DE NIET-WESTERSE WERELD
 - 13.1. Algemeen
 - 13.2. Afrika ten zuiden van de Sahara
 - 13.2.1. Algemeen
 - 13.2.2. Het authentieke Afrika
 - 13.2.3. Contacten met buiten-Afrikaanse culturen
 - 13.2.4. Het koloniale verleden
 - 13.2.5. Dekolonisatie en onafhankelijkheid
 - 13.2.6. De Unie van Zuid-Afrika
 - 13.3. Noord Afrika/Nabije Oosten
 - 13.4. Azië
 - 13.4.1. Algemeen
 - 13.4.2. China
 - 13.4.3. Japan
 - 13.4.4. India
 - 13.4.5. Indonesië
 - 13.5. Latijns-Amerika
- 14. DE KOUDE OORLOG
- 15. OVERIGE BIJZONDERE ONDERWERPEN
 - 15.1. De Verenigde Naties
- 16. STAATSINRICHTING
- 17. VERWANTE (SCHOOL)VAKKEN

10.3. *Bijlage bij stilstaand beeld*

10.3.1. Opstelling diaprojector

- a. Vaak is de plaats achter in de klas, terwijl voor het bord een omgekeerde landkaart hangt. Blijft de docent achter in de klas, dan heeft hij weinig zicht op de leerlingen. Communicatie is dan moeilijk. Bij een projektor met handschuif kan een leerling dit werk verrichten. De docent weet immers wat op de dia staat en dan is van tijd tot tijd een half oog op het witte doek voldoende. Dank zij de halfautomatische projectoren, die op afstand bediend kunnen worden, krijgt de docent zijn bewegingsvrijheid in de klas weer terug.
- b. Een andere methode is projectie op de witte muur achter in de klas waarbij de klas zich omdraait. Bij gebruik van enkele dia's per les (geïntegreerd gebruik) aan te bevelen. Bij vertoning van een hele serie zie opmerkingen onder a.
- c. Met een lens met korte brandpuntsafstand (50 mm) kan het apparaat een vaste plaats op het bureau c.q. mediatafel (overhead- en diaprojektor) krijgen en is het mogelijk op korte afstand achter de docent(e) groot beeld te projekteren.

10.3.2. Verduistering

Bij groepsgewijs (4-6 leerlingen) bekijken van dia's is praktisch geen verduistering nodig. Men plaatst de projektor dicht bij het doek en het beeld is helder. Zelfs een doorsichtscherm is dan overbodig.

Bij klassikaal gebruik is het bij helder weer noodzakelijk een projektor met 50 mm-lens (zie c.) te nemen en de overgordijnen dicht te trekken.

10.3.3. Lampen.

De lampen in uw toestel zijn meestal 150 watt. Het is niet aan te bevelen zwaardere lampen (250 Watt) te gebruiken, daar projektor en software dan veel te lijden hebben.

10.3.4. Projektieschermen

Projektieschermen zijn te verdelen in (a) reflectie- en (b) doorsichtschermen. Zoals het woord al zegt wordt bij reflectieschermen het licht teruggekaatst. De hoeveelheid gereflecteerd licht is afhankelijk van het materiaal en de kleur waaruit het scherm is samengesteld. In de praktijk is een witte muur meer dan voldoende om goed te kunnen projekteren.

Glasparelscherm reflecteert meer licht, maar onder kleinere hoek. In dit laatste geval dienen de toeschouwers niet te veel opzij van het doek plaats te nemen.

Een projektor dient achter in de klas opgesteld te staan en het liefst in het midden van het doek (de muur) te projekteren om zo vertekeningen te voorkomen. Het doorsichtscherm is een matglazen scherm waarop het diabeeld van achter het doek geprojecteerd wordt. Als voordeel wordt de geringe (alleen bij felle zon) of geen verduistering genoemd. Nadelen zijn de geringe afmetingen van het scherm en het feit dat het scherm vrij ver in de klas geplaatst moet worden. Het gevolg is ruimteverlies. Slechts bij kleinere groepen is het doorsichtscherm goed te gebruiken, hoewel in dit geval de witte muur (zonder verduistering!) uitstekende diensten kan bewijzen. De toeschouwers dienen in het algemeen plaats te nemen tussen 2 à 4 maal de breedte van het geprojecteerde beeld.

10.3.5. Het opbergen van illustraties en dia's

Illustraties en dia's dienen zo opgeborgen te worden dat licht en stof weinig of geen kans krijgen. De illustraties kunnen op thema geselecteerd en bewaard worden in foliomappen, grote enveloppes en nog beter in de hangmappenkast.

10.3.6. Dia's zelf maken?

De series, die in Nederland verkrijgbaar zijn, werden (nog) niet doorgelicht en van een keurmerk voorzien. De prijs van een dia varieert op dit moment van f 1,20 - f 2,00, de kwaliteit valt nogal eens tegen. De helft van de serie of nog minder is slechts bruikbaar, met als gevolg dat de werkelijke prijs dan in feite f 2,50 of meer wordt. In musea kan men vaak dia's per stuk kopen, terwijl de series kleiner (6-12 stuks) en goedkoper zijn. Het beste beeldmateriaal komen we echter tegen in de boeken waaruit de lessen worden voorbereid. Daarin zijn de beelden vaak functioneel opgenomen (Time-Life-serie over de eerste mensen, de eerste boeren, de eerste steden enz., maar ook Onze Jaren '45-'70.) Al is men a-technisch, dan is het toch mogelijk om op een tafeltje in de open lucht dia's uit boeken te maken. Buiten, het liefst bij lichte bewolking, is het licht meestal voldoende. Na instellen van afstand en diafragma kan uit de losse hand gefotografeerd worden.

U betaalt voor de aanschaf van een redelijk goede en volledig uitgeruste camera, met lichtmeting door de lens en enige accessoires zoals tussenringen, momenteel ongeveer f 400,00. In dat geval kosten de dia's, ingeraamd en wel, 30 à 40 cent. Overtuigt u zich eerst

of de amanuensis of enige leerlingen niet bereid zijn u te helpen? Evenals boeken komen de camera en het filmmateriaal in aanmerking voor belastingaftrek! In dit geval kost een dia u dan 15 à 20 cent!

In de handel zijn diatransparanten waar u teksten op kunt schrijven of typen. Fotograferen van kleine teksten is wel mogelijk maar niet noodzakelijk!

10.3.7. Aanleg van een kaartstelsel

Het maken van een goed kaartstelsel van afzonderlijke illustraties, dia's en kaarten is een tijdrovend werk. Een doelmatige methode is het opbergen van dia's per thema/onderwerp in aparte dozen, cassette of tassen. Wanneer u de boekjes met inhoudsbeschrijving of de aantekeningen over dia's, die u zelf uit boeken gemaakt hebt ook in aparte mappen bewaart, dan is wegens de meerdere collega's, die aan een school werken, een kaartstelsel op thema/onderwerp met titelbeschrijving voldoende. Zie hoofdstuk 8, 10.1 en 10.2.

10.3.8. Training bediening apparatuur

Het bedienen van de apparatuur, ook wel knoppologie genoemd, is eenvoudiger dan velen menen. In de school zal een amanuensis — en daarbuiten een fotohandelaar — u graag een spoedcursus geven. Mocht dit niet het geval zijn, dan is het mogelijk een afspraak te maken met de NIAM, die in het Bouwcentrum tegenover het Centraal Station in Rotterdam over een permanente tentoonstellingsruimte annex trainingsruimte voor alle a.v. media beschikt, waar u kosteloos gebruik van kunt maken.

Adres: NIAM-voorlichtingscentrum. Bouwcentrum, Weena 700, Rotterdam, tel.: 010-116181, toestel 2628.

10.3.9. Bestel adressen a.v. media-materiaal zijn te vinden in: Gieles, P.H.F., Dijkstra A.P., *Overzicht van hulpmiddelen ten behoeve van het geschiedenisonderwijs*. Uitg. KPC, Postbus 482, Den Bosch 1974²). f 4,50 + portokosten.

Begin 1978 zal de derde en volledig gewijzigde druk verschijnen.

10.4. Literatuur

Literatuur waarin hoofdstukken over audiovisuele media in het geschiedenisonderwijs zijn opgenomen.

Dickinson, A.K., The role of audiovisual material, in: *Handbook for history teachers*, London 1972.

Ebeling, H., *Zur Didaktik und Methodik eines kind-, sach- und zeitgemässen Geschichtsunterrichts*, Hannover 1973.

Fina, K., *Geschichtsmethodik. Die Praxis des Lehrens und Lernens*, München 1973.

Glöckel, H., *Geschichtsunterricht*, Bad Heilbronn/Obb 1973.

Kleinknecht, W., e.a., *Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts*, Frankfurt am Main z.j.

Süssmuth, H. (red.), *Historisch-politischer Unterricht*, Stuttgart 1973.

Wesley, E.B., e.a.; *Teaching social studies in high schools*, bk. 16, Boston 1966.

Literatuur over het stilstaande beeld in het geschiedenisonderwijs.

Baer, G., *Das Dia-Bild im Geschichtsunterricht der höheren Schule*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, nr. 5, 1960.

Binder, G., *Das als Hilfsmittel für den Unterricht*, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, p. 611-612, 1962.

Bremer, H., *Bild und Geschichte. Mit Beiheft "Erläuterungen"*, Frankfurt 1960.

Fina, K., Die Bildquelle im Geschichtsunterricht: Was Schüler sehen, denken, fragen, in: *AV Praxis*, augustus 1972, p. 9-13.

Fina, K., Das Unterrichtsgespräch im Medium der historischen Bildquelle; Ein Bericht, in: *AV Praxis*, juli 1973, p. 9-19.

Krause, A., *Die politische Karikatur im Geschichtsunterricht*, Berlijn (DDR) 1975.

Schmid, H.D., Dia-Serien für den Geschichtsunterricht; Bestandaufnahme und Kritik, in: *G.W.U.*, jrg. 25, nr. 11, nov. 1974.

Literatuur over geluidsopnamen in het geschiedenisonderwijs

Bencker, W.H., Geschichte auf den Tonband, in: *AV praxis*, aug. 1972.

Beumann, H., Das geschichtliche Hörspiel im Schulfunk, in: *Rufer und Hörer*, aug. 1953.

Brinkmann, G., *Geschichte und Schulfunk, Geschichtsunterricht in unserer Zeit, Grundfragen und Methoden*, Braunschweig 1951.

Gampe, H., Das Hörbild im Geschichtsunterricht. Entwurf einer Unterrichtseinheit, in: *Lehren und Lernen*, nr. 7, 1966.

Greetfeld, H., Tondokumente zur Geschichte des neuesten Zeit. Geschichte des Nationalsozialismus, in: *Film-Bild-Ton*, maart 1963.

Horst-Mastmann, H., Akustische Quellen bei der Behandlung des National-sozialismus im Geschichtsunterricht einer Oberprima, in: *Film-Bild-Ton*, juni 1963.

Lautemann, W., Das Hörspiel im Geschichtsunterricht, in: *Rufer und Hörer*, aug. 1953.

- Lautemann, W., Der Schulfunk im Geschichtsunterricht der Oberstufe an der höheren Schulen, in: *Geschichte im Wissenschaft und Unterricht*, nr. 7, 1954.
- Liedtke, M., Geschichte und Geschichtshörspiel, in: *Westermanns Paedagogische Beiträge*, nr. 2, 1966.
- Zeitter, E., Die Tondräger im Geschichtsunterricht der allgemeinbildenden Schulen, in: *Sehen und Hören*, sept. 1968.
- Zeitter, E., Die Bedeutung der Tonträger für den Geschichtsunterricht, in: *Geschichte im Wissenschaft und Unterricht*, nr. 9, 1968.
- Literatuur over film en video in het geschiedenisonderwijs
- Aretin, K.O. von, Der Film als zeitgeschichtliche Quelle, in: *Politische Studien IX*, 1958.
- Bunk, W., e.a., *Zeitgeschichte im Film*, Berlin 1974.
- Consitt, F., *The value of films in history teaching*, London 1931.
- Cripps, T.R., Circumstances within our control: television as a synthesizer of multi-media teaching resources, in: *Film and history*, 2/2 1972.
- Elton, A., The film as source material for history, in: *Aslib Proceedings*, vol. 7, no. 4, 1955.
- Fisher, G., Filming history, in: *Times Educational Supplement*, 15 sept. 1972.
- Furhammer, I., F. Isaksson, *Politics and film*, London 1971.
- Gane, J.H., *History and film – some reflections on the authenticity question*, Paper conferentie Kopenhagen 1975.
- Grenville, J.A.S., The use of film in schools, in: *History*, vol. 58, no. 194, 1973.
- Grenville, J.A.S., *Film as history. The nature of evidence*, Birmingham 1971.
- Gwynne, T., I. Willis, The role of feature films in the teaching of history, in: *Teaching history*, vol. III, no. 11.
- Hartman, I., J. Jansen, P. de Rooy, Film als historische bron, in: *Kleio* no. 2, 1972.
- Houston, P., The nature of evidence, in: *Sight and sound*, vol. 36, no. 2, 1967.
- Hubatsch, W., Probleme des geschichtswissenschaftlichen Films, in: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, Jahrgang 4, 1953.
- Hubalek, F., der Film als Geschichtsquelle, in: *Sehen und Hören*, no. 33, 1967.
- Kent, D.A., *Film and history teaching in the secondary school*, Paper conferentie Kopenhagen 1975.
- Kracauer, S., *From Cagliari to Hitler*, New York 1975.
- Leyda, J., *A history of the Russian and Soviet film*, London 1973.
- Martens, J., R. Rottiers, Film als historisch werkdocument, in: *Historische documentatie*, 16e jaargang, no. 1, 1974.
- Maynard, R.A., *The celluloid curriculum*, New York 1971.
- Moltmann, G., K.F. Reimers (ed.), *Zeitgeschichte im Film- und Tondokument*, Göttingen, 1970.
- O'Connor, J.E., M.A. Jackson, *Teaching history with film*, Washington, 1974.
- Pronay, N., B.R. Smith, T. Hastie, *The use of film in history teaching*, London 1972.
- Pronay, N., *Illusions of reality: history through the news*, Paper conferentie Kopenhagen 1975.
- Rössner, J., *Fernsehen in der politischen Bildung*, Frankfurt 1971.
- Schuursma, R.L., Geschiedenis en audiovisuele media, in: *Registratie* no. 3, 1969.
- Schuursma, R.L., Historici en audiovisuele media, in: *Spiegel Historiae*, no. 9, 1971.
- Schuursma, R.L., De historische compilatiefilm, in: *Kleio*, no. 4, 1974.
- Smith, P., (ed.), *The historian and film*, Cambridge 1976.
- Stumpf, V.O., Film propaganda and British history, in: *Film and history* 1973.
- Terveen, F., Der Film als historisches Dokument, Grenzen und Möglichkeiten, in: *Vierteljahrshette für Zeitgeschichte*, Jahrgang 3, 1955.
- Treue, W., Das Filmdokument als Geschichtsquelle, in: *Historische Zeitschrift*, Bd. 186, 1958.
- Turnbull, L., The use of film in the teaching of history, in: *Screen Education Notes*, no. 6, 1973.
- Wempler, B., *Objektiver Dokumentarfilm?* Berlin 1972.
- Wenden, D.J., Film and the teaching of modern history, in: *History* 55, 1970.
- Witthöft, H., *Der Film in der politischen Bildung*, Frankfurt 1971.
- Wulf, J., *Theater und Film im Dritten Reich*, Rororo Taschenbuch 1966.
- Zöllner, W., Der Film als Quelle der Geschichtsforschung, in: *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, no. 13, Berlin 1965.

MEDEDELINGEN PENNINGMEESTER

Van de Kleio-jaargangen 1973, 1974 en 1975 zijn nog losse nummers over, die wegens plaatsgebrek moeten worden opgeruimd. U kunt deze nummers nu nog, vóór 1 januari 1978, bestellen; ze kosten f 2,- per stuk, verzendkosten ingebrepen.

Bestelling dient te geschieden door overmaking van het gevraagde bedrag op gironummer 128701, t.n.v. de penningmeester V.G.N. te 's-Gravenhage. Op het girostrookje vermeld U het gewenste nummer, met de jaargang. Indien een aangevraagd nummer niet meer voorradig is, wordt het betaalde bedrag teruggestort.

Dit aanbod geldt niet voor de bijzondere nummers. Deze kunnen op dezelfde wijze worden besteld. Nog in voorraad zijn:

- | | |
|--|---------|
| ● Rapport Doelstellingencommissie V.G.N., 1967, Stencil. | f 3,50 |
| ● Bibliografie van de didactiek van het geschiedenisonderwijs, 1971. | f 5,- |
| ● Rapport van de Brugklascommissie, 1971.d | f 12,50 |
| ● M.A.V.O. nummer, 1973 | f 11,- |
| ● Onderbouwrapport, 1976. | f 16,50 |
| ● Dr. P. van der Meulen over geschiedenisonderwijs, artikelen uit Kleio 1967-73. | f 6,- |
| ● "Afrekenen met 1600", brochure. | f 2,- |
- Genoemde prijzen zijn inclusief verzendkosten.

CONTRIBUTIES

De algemene ledenvergadering heeft op 3 april 1977 het bestuur gemachtigd om, indien en voorzover noodzakelijk, de contributies te verhogen met maximaal 20% van de thans geldende bedragen. De financiële tegenslagen waarvoor de penningmeester in zijn jaarverslag over 1976 vreesde, zijn gevallen. De prijzen stegen sindsdien, en blijven stijgen. Subsidie voor het jaar 1978 werd, ondanks herhaald aandringen van het bestuur, niet toegekend. Het bestuur ziet zich derhalve genoodzaakt om de contributies met het maximaal toegestane bedrag te verhogen. Met ingang van 1 januari 1978 zullen de bedragen zijn als volgt:

- | | |
|--|--------|
| Gewone leden: a. docenten havo, vwo, hbo | f 72,- |
| b. docenten mavo, lbo | f 48,- |
| Buitengewone leden | f 42,- |
| Aspirantleden (maximaal 4 jaar) | f 36,- |
| Echtparen | f 72,- |

Namens het bestuur, J.L. Frieling, penningmeester.

Er is een nieuwe, geheel bijgewerkte uitgave van het stencil: "Wat is en doet de V.G.N.?" Exemplaren zijn te krijgen bij de heer J.W. Geldof, Veenendaalkade 256, 's-Gravenhage, telefoon 070-674100.

REIZEN NAAR CHINA

In het pakket reizen van de vriendschapsvereniging Nederland-China is voor 1978 een reis speciaal voor leraren middelbaar onderwijs, in de vakgebieden geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer opgenomen. Het programma is gericht op een kennismaking met het socialistische China. Tijdens deze reis komt het aspect onderwijs en de genoemde vakgebieden uitvoerig aan de orde, zo zullen bezoeken aan scholen en lerarenopleidingen worden opgenomen.

Het definitieve programma wordt mede samengesteld op grond van de wensen van de bezoekers. Kosten. f 4.000,- Data. 17-31 juli in China heen en terugreis komen hier nog bij.

Nadere informatie vindt U in de folder die U aan kunt vragen bij de vriendschapsvereniging Nederland-China, postbus 10475, Amsterdam. Bij deze folder zit een aanmeldingsformulier.

FIBULAPRIJS 1978

Het komend jaar maakt de Nederlandse Jeugdbond ter Bestudering van de Geschiedenis en Fibula-van Dishoeck, met medewerking van het Nederlands Historisch Genootschap en de V.G.N. publicatie mogelijk van een oorspronkelijke en onuitgegeven studie in de Nederlandse taan van een auteur beneden de 35 jaar.

Het onderwerp dient betrekking te hebben op het gebied van de Nederlandse Geschiedenis in de ruimste zin des woords en geschreven te zijn op een voor de belangstellende leek, in het bijzonder voor jonge mensen, bevattelijke wijze.

De studie zal tenminste 30.000 en ten hoogste 40.000 woorden mogen omvatten.

Studies dienen tenminste in viervoud, getypt, vóór 15 december 1978 bij de secretaris van de jury, drs. R.J. Demarée, postbus 268 te Haarlem te worden ingezonden.

BOEKBESPREKINGEN

Drs. B.G.J. Elias: *De Tachtigjarige Oorlog, Fibula-van Dishoeck*, Haarlem. Prijs tot 1-12-77: f 22,50, daarna f 29,50.

Dit schitterende boek, verlucht met talloze zwartwit platen en afbeeldingen in kleur, behandelt de Tachtigjarige Oorlog vanaf de troonsafstand van Karel V tot en met uiteraard de vrede van Munster.

Gelukkig zijn naast de vier hoofdstukken die voornamelijk het militaire verloop van de gebeurtenissen schetsen ook drie hoofdstukken — Een samenleving in beweging, Kooplieden en handwerkslui, Schoolmeesters en kunstenaars — opgenomen waarin ook andere facetten van de zich ontwikkelende Noord-Nederlandse samenleving aan de orde komen. In grote lijnen wordt een goed beeld gegeven van de afscheiding van een deel der Nederlanden van het machtige Habsburgse rijk en hoe de Republiek "een levensvatbare gemeenschap wist op te bouwen, die politiek, economisch en artistiek in de 17e eeuw een toonaangevende plaats in Europa zou gaan innemen" (blz. 7).

Nieuwe verrassende informatie over de Tachtigjarige Oorlog biedt dit boek niet. Het is dan ook niet geschreven voor "de vakman, maar voor ieder, die geïnteresseerd is in de vaderlandse geschiedenis" (blz. 7).

Helaas is ook dit fraaie boekwerk niet ontkomen aan de zetduivel. Op blz. 159 wordt de positie van het gewest Holland na 1635 niet geheel duidelijk. Wat moet men tenslotte aan met zinnen als "De Republiek was de troebelen van het Bestand te boven gekomen en er was een toestand van evenwicht ontstaan *waarin het verder geen heil meer zag*. Het militaire gevaar was definitief geweken *goed met het land* en er was nauwelijks meer een reden te bedenken, die zou pleiten voor een verandering van de status quo"? (onderstrepingen F.R.K.).

De geïnteresseerde leek, voor wie dit boek bestemd is, krijgt wel een goed beeld van de gang van zaken, inclusief afbeeldingen van de dramatis personae, maar zal m.i. toch node het namenregister missen.

Wat is het nut van dit boek voor het onderwijs?

Nogmaals nieuwe visies geeft het niet, wél is het te gebruiken om afbeeldingen van allerlei personen te laten zien m.a.w. om de visuele leemtes van het gebruikte schoolboek aan te vullen.

F.R. Kat.

J.M. Fuchs en W.J. Simons, *Het zal je maar gezegd wezen. Buitenlanders over Nederland*. (Kruseman, Den Haag 1977, 158 blz., prijs f 24,50)

In het kader van de hoofdstukken Lof en Blaam hebben de auteurs een bonte reeks van uitspraken van buitenlanders gevat, die in de periode van de 16e tot in de 20e eeuw Nederland (er is van de huidige grenzen uitgegaan) bezochten.

Ze hebben hun rijke stof verdeeld in een serie hoofdstukken, waarin uitspraken over het landschap, de Nederlandse vrouwen, het volkskarakter, het reizen met trekschuit, trein en diligence, de wetenschap, handel en havens etc. bijeen gebracht zijn. Het is een anecdotisch en soms zich zelf tegensprekend beeld dat zo is ontstaan. Er wordt geen poging ondernomen om de mening van een geciteerde figuur nader te analyseren. Maar het is amusante lectuur en daar was het de schrijvers om te doen. Toch zal men er, als men dat wenst menig anecdote voor versiering van een les uit kunnen halen en menig citaat geeft ook nu nog wel stof tot overdenken.

Opmerkingen over slechte tanden, verpestende rook in trekschuit en herberg en de (waarneming uit 1776 "van ver stijgt de dikke blauwe rook van ontelbare huizen in Amsterdam op" wijzen op nog altijd actuele problemen van gezondheidszorg en zorg om het leefmilieu. Het drankprobleem, ook nog niet uit ons midden verdwenen, viel menig bezoeker op, al is het de vraag of nu nog als in de 16e eeuw het uitslapen van een roes als openlijk excuus om iemand niet te ontvangen kan worden gebruikt.

De thans zo actuele problematiek van de emancipatie van de Nederlandse vrouw blijkt historisch gezien toch minder somber dan wel eens gesuggereerd wordt. Veel buitenlanders merkten op dat de vrouw veelal de baas was, of zoals de Duitser Benthem in 1694 constateerde: "Denn hier krehet die Henne und der Hehn muss nur keckelen". Hij dacht niet dat Hollandse vrouwen gauw met Duitsers zouden trouwen en zeker niet als ze wisten dat "einige muffen ihre Weiber hart halten". De visie op de schoonheid van de Nederlandse vrouw is nogal uiteenlopend. Te fraai om niet te citeren is de mening van de Italiaan Pilati uit 1778: Neen, nooit zal Holland door de vrouwen te gronde gaan, zoals in zoveel andere staten het geval was en zoals het in onze dagen Frankrijk nog bijna is overkomen". Waarom niet? Ze worden vroeg oud en lelijk, want ze zitten al te jong met hun voeten op de stoven, waaruit kwade, geest en lichaam fnuikende dampen opstijgen.

Zeer de moeite waard zijn de observaties van Montesquieu, die vooral de nadruk legt op het immens uitgebreide belasting systeem dat men in de 18e eeuw hier kende. Ook het reisverslag van Schopenhauer's moeder uit het begin van de 19e eeuw treft door zijn scherpe kijk op het sociale leven. Het valt op, maar het kan ook nauwelijks anders, dat al de waarnemers uit de welgestelde intellectuele hoek komen. Ook het gezelschap dat zij observeren behoort meestal tot dezelfde maatschappelijke klasse. Niettemin zijn er een aantal schetjes van het leven aan de zelfkant van de

samenleving te vinden, zoals de beschrijving van verschillende vrouwegevangenissen door Elizabeth Fry (1840) en Casanova's schildering van een bezoek aan een Amsterdamse kroeg in 1760. Het is jammer dat soms niet wat uitvoeriger bibliografische notities zijn gegeven. Het lezen wekte bij mij meerdere malen de lust op eens wat meer van een bepaald reisverslag te lezen, maar dat is voor dit boekje toch ook een aanbeveling.

P. van Hees

H.P.H. Jansen, Jacoba van Beieren, Kruseman's uitgeversmaatschappij b.v., Den Haag, 1977. Prijs f 17,90.

Wrakhout, zo wordt Jacoba van Beieren in dit boekje genoemd, "een erbarmelijk stuk wrakhout, terzijde geworpen door de loop van de geschiedenis." De ongelukkige gravin was volgens de schrijver niet zozeer een slachtoffer van haar onaardige echtgenoten en van de grote vorsten om haar heen, als wel van de tijd waarin zij leefde. Ze wordt beschreven als een laatste representant van de ouderwetse vorsten die op een feodale wijze regeerden. Zij kwam in conflict met politieke omstandigheden waartegen zij niet opkon, met name de groeiende macht van de moderne staat. Dat was de oorzaak van haar ondergang.

In het eerste hoofdstuk beschrijft Jansen zijn bedoelingen met het boekje en met Jacoba. Hij wilde haar levensverhaal ontdoen van "rare romantische verklaringen". In enkele alinea's wordt zij geplaatst in het kader van haar tijd: de nieuwe opvattingen over de vorstelijke macht, de heerschappijverdragen, de statenvergaderingen. In het tweede hoofdstuk wordt haar jeugd behandeld met Jan van Touraine, een zoon van Karel VI van Frankrijk. Dan, kort na elkaar, overlijden haar verloofde en haar vader, waardoor het lijkt of ze er opeens helemaal alleen voorstaat. Men ziet al op de achtergrond de machinaties van andere vorsten. Het derde hoofdstuk is gewijd aan het huwelijk met Jan van Brabant. Het is opvallend, hoezeer de jonge echtelieden, vooral Jan, onder de invloed staan van oudere figuren aan het hof. Terecht wordt nog even het romantische verhaal ontzenuwd over een idylle tussen Jacoba en de sneuvelende Willem van Arkel maar wel is het juist dat het huwelijk wordt gekenmerkt door ruzies en pesterijtjes.

Het vierde hoofdstuk is gewijd aan de relatie met Humphrey van Gloucester. Tegelijk speelt zich de strijd af tegen Philips van Bourgondië. Dr. Jansen beschrijft dit als een keerpunt in de politiek van Philips de Goede: Jacoba zou het bondgenootschap met Engeland verstoren en de oorzaak zijn van een grondige verandering van zijn politieke doeleinden. Met name dat laatste lijkt mij iets overdreven. Men moet bij het schrijven van een biografie altijd oppassen dat men de hoofdpersoon niet een al te groot belang toekent. Het laatste hoofdstuk gaat over de relatie met Frank van Borselen en de dood van de gravin.

Het lukt de schrijver uitstekend om het romantische element in het verhaal te vermijden maar men kan zich afvragen, waarom het boekje dan is ingedeeld naar de vier mannen die als Jacoba's echtgenoot moesten fungeren en waarom zelfs hun namen als titels van de hoofdstukken dienen. Een indeling naar politieke tegenstanders zou functioneler zijn geweest. Verder weet de schrijver in kort bestek, maar zonder oppervlakkig te worden, de problematiek helder uiteen te zetten. In dit opzicht blinkt vooral de inleiding uit. Het boekje berust niet op systematisch bronnenonderzoek; de geïnteresseerde lezer zou daarvoor de werken kunnen lezen van Von Löher, die in de jaren '60 van de vorige eeuw zijn gepubliceerd. Een moderner en diepgravender archiefonderzoek is nog niet verricht, met name omdat de bronnen zo verspreid liggen. De schrijver beoogt dat ook niet, maar het zou wel prettig zijn, als hij zou aangeven wat de bronnen zijn en waar de problemen liggen.

De kunst om een dun en goedkoop boekje op te blazen tot een mooi, dik en duur boek, wordt tegenwoordig door meer dan één uitgever goed verstaan. Kruseman geeft weliswaar een deel van zijn oude serie kopstukken waarvan dit boekje er één was, opnieuw en dunder uit, maar we moeten hem prijzen voor de bescheiden mate waarin dit gebeurt. Trouwens, sommige boeken verdienen een tweede, fraaiere druk.

D.A. Berents

Veronica Ions, Mythologie van de wereld, (The world's mythology), ingeleid door Jacquetta Hawkes. (Elsevier, Amsterdam 1976; 351 blz.; prijs f 49,50).

Vanwege het buitengewoon fraaie plaatwerk, 366 kleurenillustraties, is het zonder meer een genot dit boek door te bladeren.

De tekst valt hierbij wat in het niet. In een vijftigtal pagina's biedt de schrijfster een overzicht van de mythologie van maar liefst 15 beschavingscentra van de wereld, betrouwbaar en ter zake kundig, maar zeer gecomprimeerd en soms moeilijk leesbaar. Zo zal de betekenis van het bijchrift bij een afbeelding van een tapijt op pag. 61 niet iedere lezer onmiddellijk duidelijk zijn: "Afgezien van hun symbolische motieven, werden tapijten geïdentificeerd met esthetisch plezier. Men dacht dat ieder station in de hemel ermee bekleed was". Te veel informatie wordt in te weinig tekst samengeballt, zodat de niet ingewijde de kans loopt te verdinken in een brei van namen en gegevens, terwijl anderzijds de lezer die enigszins met de materie vertrouwd is elementen zal missen. In verband met Theseus b.v. worden wel de namen van Cercyon en Procrustes genoemd, — maar dan ook niet meer dan dat —, terwijl Ariadne slechts als zuster van Phaedra vermeld staat (pag. 107).

Genoemde bezwaren gelden natuurlijk in versterkte mate voor de jeugdige lezer.

Concluderend: als illustratiemateriaal vormt dit boek een aanwinst voor de schoolbibliotheek; wat de tekst aangaat kan het goede diensten bewijzen als naslagwerk, mede dankzij een redelijk betrouwbaar register. Maar het lijkt raadzaam er wat eenvoudiger en pakkender kost aan toe te voegen.

A. van Os



Gerlof Verwey
GESCHIEDENIS VAN NEDERLAND
Levensverhaal van zijn bevolking

Uit het woord vooraf van Prof. I. Schöffer:

"Nu het resultaat, in drie delen, er ligt, passen ons de eerbied en bewondering die het werk verdient"

Uit de pers:

"een weergaloos boeiende beschrijving".

Koerier Combinatie

"een knap staaltje geschiedschrijving".

Het Binnenhof

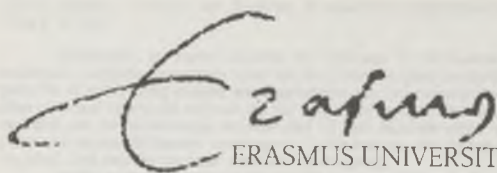
"... zo compleet, zo veelzijdig, zo boeiend en zo actueel dat het een wonder is".

Trouw

"Bijzonder aanbevolen". *Typhoon*

1085 blz., met 72 afbeeldingen, gebonden f 59,50.
Bij elke boekhandel.

ELSEVIERS HISTORISCHE BIBLIOTHEEK



ERASMUS UNIVERSITEIT ROTTERDAM

vakature Bij de faculteit der Sociale Wetenschappen, vakgroep
Comparatieve Sociologie.

datum zo spoedig mogelijk

vakaturenummer
4616KL

historicus/socioloog

(mnl./vrl.)

taak Participeren aan onderwijs en onderzoek op het gebied van de sociale geschiedenis van de industriële samenleving.
De bereidheid bij te dragen aan het onderwijs en onderzoeksproject van het interfacultair Centrum voor Maatschappijgeschiedenis.

gevraagd Kandidaten die met goed gevolg hebben afgelegd een doctoraalexamen geschiedenis, sociaal economische richting en een sociologische belangstelling, danwel een socioloog met een duidelijke historische oriëntatie.

salariëring volgens rijksregeling, afhankelijk van opleiding en ervaring.

Schriftelijke sollicitaties, onder vermelding van het vakaturenummer, te richten aan de Directeur van de afdeling Personeelszaken van de Erasmus Universiteit Rotterdam, Postbus 1738 te Rotterdam.

DIDAKTIEKCOMMISSIE

DRS. J. BAALBERGEN, *voorzitter*, Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207.
MEVR. D.H. VERHAGEN, *secretaresse*, Wortelhaven 16, Dokkum, tel. 05190-4560.
P. DOVES, *penningmeester*, Praamstraat 2, Zaandam, tel. 075-161062, postrekening 1561752
t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
H. de LANGEN, *2e penningmeester*, Rijnsburglaan 23, Heerde (Gld.) tel. 05782-2516.
DRS. J. BROUWER, Elst (Gld.)
DRS. L.G. DALHUISEN, Warmond.
H. van der VEEN, Veendam.

AFDELINGEN

De organisatie van de postacademiale colleges in de diverse plaatsen is in handen van de besturen van de V.G.N.-afdelingen.

De adressen van de *afdelingssecretariaten* zijn:

<i>Alkmaar:</i>	Lindenlaan 12, Bergen N.H.	<i>Haarlem:</i>	Noorderdreef 160, Nieuw-Vennep.
<i>Arnhem:</i>	Apeldoornseweg 31.	<i>Heerlen:</i>	Parallelweg Zd. 69, Hulsberg.
<i>Amsterdam:</i>	Plantage Muidergrecht 35 I	<i>Hengelo:</i>	Tollensstraat 1, Goor.
<i>Den Bosch:</i>	Brede Haven 37, Den Bosch.	<i>Leeuwarden:</i>	De Kei 462.
<i>Breda:</i>	St. Bavostr. 96	<i>Maastricht:</i>	Veldspaatstraat 23.
	Rijsbergen.	<i>Rotterdam:</i>	Van der Helmstraat 27.
<i>Eindhoven:</i>	Barrierweg 196, Eindhoven.	<i>Utrecht:</i>	Marnixlaan 75, Amersfoort.
<i>Goes:</i>	Spanjaardstr. 37, Middelburg.	<i>Venlo:</i>	Leunseweg 2, Venray.
<i>Groningen:</i>	Verlengde Frederikstr. 9 A	<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, Warnsveld.
<i>Den Haag:</i>	L. v. Galenstraat 68.	<i>Zwolle:</i>	Stevinstraat 11, Harderwijk.

MAVOCOMMISSIE

J.P.M. HENKES, *voorzitter*, Kerkendijk 96 b, Someren-Heide, tel. 04937-3230.
Chr.B. BERENSCHOT, *secretaris*, Dr. A. Plesmanlaan 334, Maarssen, tel. 03465-4327.
P. DOVES, Praamstraat 32, Zaandam, tel. 075-161062.
H. ZWARTEVEEN (CLBO), Pr. Irenelaan 51, Leusden-Z, tel. 033-40879.
N. HOOVELD, Touwslagerstraat 11, Duiven (Gld.) tel. 08367-1945.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE ACADEMIES (PEDAK)

DR. F.G.G. GOVERS, *voorzitter*, Elzenstraat 12, Uden (N.Br.) tel. 04132-64117.
DRS. C.G. VAN DER KOOY, *secretaris*, Winschoterweg 10, Roodehaan Gr., tel. 05904-556.
J.E. BROUWER, *penningmeester*, Fazantenweg 22, Holten Ov., tel. 05483-3098.
DRS. N. BAKKER, *lid*, Troelstralaan 9, Weesp, tel. 02940-10700.
P.W. BROUWER, *lid*, Esdoornlaan 1, Rotterdam-12, tel. 010-226432.
J. ENGBERS, *lid*, Roest 2, Olland N.Br., tel. 04138-3138.

ONDERWIJS-ADVIES COMMISSIE

M.J. van VELZEN, *voorzitter*, Mgr. van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 045-455941.
DRS. C.W. KOREVAAR, *secretaris*, Koningin Wilhelminalaan 8, Haarlem, tel. 023-324379.
J.W. JANSEN, Buitenruststraat 35, Voorburg, tel. 070-870442.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, Ockenburg 29, Oosterhout (N.Br.) tel. 01620-26665.

Podium van het verleden



De herziene drukken van de delen 1 en 4 zijn verschenen, samen met de bijbehorende docentenboeken in een moderne, voor de leerling aantrekkelijke vormgeving waarin de structuur van de hoofdstukken beter tot haar recht komt. Daarnaast is deel 1 nu voorzien van kleurenillustraties die *concretisering* van de teksten beogen

In de loop van 1978 zal een herziene druk van het oude deel 2b verschijnen onder de deelaanduiding: 2, met als nieuw ISBN 90 01 45653 7

Inhoud deel 1

- | | |
|---------------------|--------------------|
| 1 Heel lang geleden | 9 Karel de Grote |
| 2 Egypte | 10 Mohammed |
| 3 Griekenland 1 | 11 De kruistochten |
| 4 Griekenland 2 | 12 Keizer en paus |
| 5 Rome | 13 Magna Charta |
| 6 Romeins Imperium | 14 Jeanne d'Arc |
| 7 Het christendom | 15 Gilden |
| 8 De joden | 16 Kloosters |

Serieoverzicht

Deel 1, voor de brugklas
(prehistorie, oudheid en
middeleeuwen)
4e druk, gebonden
ISBN 90 01 45651 0
Docentenboek 1
ISBN 90 01 45609 X

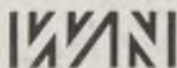
Deel 2a, voor klas 2
mavo-3
(nieuwe en nieuwste
geschiedenis)
Gebonden
ISBN 90 01 45602 2
Docentenboek 2a
In voorbereiding
ISBN 90 01 45612 X

Deel 2b, voor klas 2 mavo/
havo (nieuwe geschiedenis)
2e druk, gebonden
ISBN 90 01 45603 0
Docentenboek 2b
ISBN 90 01 45613 8

Deel 3, voor klas 3 mavo/
havo (nieuwste en eigen-
tijdse geschiedenis)
3e druk, gebonden
ISBN 90 01 45604 9
Docentenboek 3
In voorbereiding
ISBN 90 01 45614 6

Deel 4, voor de examenklassen
mavo-3 en 4 (geschiedenis
van de laatste halve
eeuw)
2e druk, gebonden
ISBN 90 01 45606 5
Docentenboek 4
ISBN 90 01 45615 4

**Verkrijgbaar in de boek-
handel en bij de uitgever.
Belangstellenden kunnen
een beoordelings-
exemplaar van de leerlingen-
boeken aanvragen.**



Wolters-Noordhoff