

Literatuuropgave en register ontbreken.

Voor een methode, die op andere wijze zelfstandige verwerking van de stof door de leerlingen mogelijk maakt, is dit ons inziens een gemis.

Een zwak element in de methode zijn de kaarten, die doordat ze getekend zijn, verwarring zouden kunnen stichten.

In sommige gevallen kan men moeilijk zee en land van elkaar onderscheiden.

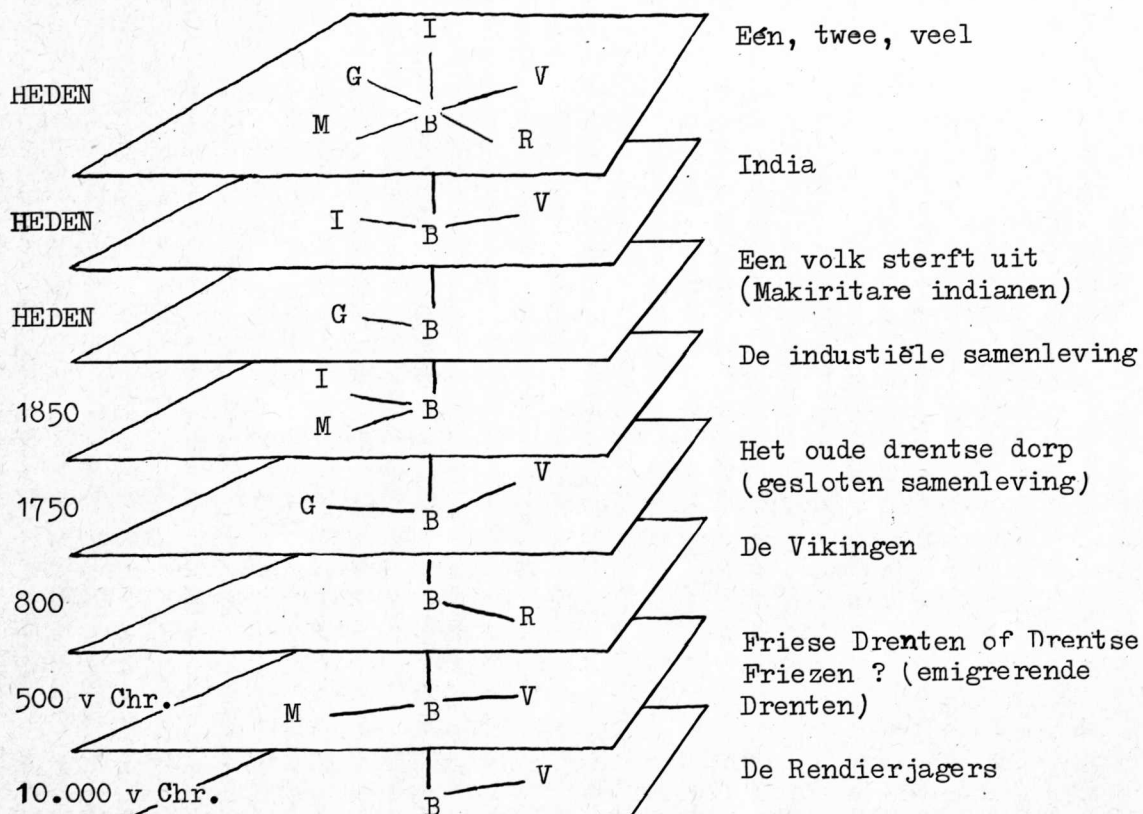
Mieke Berk.

HET LEDO-PROJEKT

Dat er zich binnen het onderwijs grote veranderingen voltrekken en zich deels al voltrokken hebben, kan vrijwel niemand ontgaan zijn. De Mammoetwet al bracht veranderingen in de structuur van het onderwijs en de plannen van de minister m.b. t. de middenschool zullen de structuur van het onderwijs nog ingrijpend wijzigen. Daarnaast wordt er al sinds langere tijd allerlei technologische innovaties toegepast zoals bijvoorbeeld de talenpraktica. Het ontwikkelen van curricula (onder-

wijsleerplannen) die zowel de doeleinden, de leerinhouden, de media en de werkvormen aangeven, is een derde manier om vernieuwingen in het onderwijs in te voeren.

Ook bij het geschiedenisonderwijs moest men zich opnieuw gaan bezinnen op doelstellingen enerzijds en de gebruikte methoden anderzijds. De Vereniging van Geschiedenisleraren in Nederland (VGN) speelde daarbij, vooral bij het eerste punt, een belangrijke rol. Zij publiceerde in 1967 een rapport over doelstel-



B: Bevolkingsgroei
V: Voeding
R: Ruimte

M: Milieu(vervuiling)
G: Grondstoffenverbruik
I: Industrialisatie

lingen van het geschiedenisonderwijs, later gevolgd door een rapport toege- spitst op de Brugklas. Daarnaast ont- stonden er ook nieuwe methoden die pogingen deden de chronologische be- handeling van de geschiedenis te om- zeilen of tenminste aan te vullen.

Doelstellingen

In eerste instantie sloot het Ledo-project aan bij deze ontwikke- lingen. Toen dit in 1968 van start ging kreeg het de opdracht een curri- culum voor het schoolvak geschiedenis te ontwikkelen. In de loop van de tijd traden er twee zeer belangrijke ver- schuivingen op in de doelstellingen zoals ze aanvankelijk geformuleerd wa- ren. Op verzoek van de subsidiegever, de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO), zou men meer aandacht schenken aan het ontwikkelen van een model volgens welke de leerplanont- wikkeling zou moeten plaats vinden. Dit zou weliswaar moeten gebeuren aan de hand van een uitgewerkt curriculum voor de leeftijdsgroep van 11 tot 14 jaar, maar het curriculum stond niet meer voorop.

Een tweede belangrijke wijziging betrof het algemene onderwijsdoel. Niet de kennis van de geschiedenis maar "sociale wereldoriëntatie" werd als algemene doelstelling gekozen. Het begrip sociale wereldoriëntatie werd nader omschreven als: "kinderen leren sociale problemen aan te pakken op een kritische en creatieve manier en dit op basis van verantwoorde en relevan- te informatie". De bijdrage van de vakwetenschap geschiedenis werd hier- door beperkt tot het informatie ver- schaffen en bovendien ging men die in- formatie ook nog aan andere wetenschap- pen ontlelen, bijvoorbeeld sociologie en polemologie. Het belangrijke argu- ment was de overweging dat kennis geen doel op zich zelf kan zijn, het ging er veeleer om kinderen de vaar- digheden te leren waarmee ze de pro- blemen die de samenleving oproept, samen met anderen kunnen oplossen. De nadruk kwam hierbij dus te liggen op intellectuele vaardigheden zoals het leren onderkennen van sociale proble- men en de beoordeling daarvan. Grote aandacht werd ook geschonken aan het leren samenwerken en het vergroten van

de betrokkenheid van de leerlingen bij de huidige samenleving.

Theorie en praktijk

De keuze voor een probleemgerich- te aanpak is een principiële keuze ge- weest van de deelnemer van het Ledo- project, wetenschappers en docenten. Een belangrijk uitgangspunt van het project was namelijk dat een samenwerk- ing tussen theorie en praktijk, tussen wetenschappers enerzijds en docenten anderzijds, noodzakelijk was. De rol van de docenten was echter in het be- ginstadium vrij beperkt, zij hadden geen invloed op de konstruktie van de curricula. Alleen bij het bepalen van de doelstellingen en de uitvoering in de praktijk zouden zij ingeschakeld worden. In de loop van het project kwam men op grond van twee overwegingen tot andere konklusies. Op de eerste plaats is de inbreng van de praktijk- kennis bij de konstruktie van een cur- riculum van de docenten zinvol en op de tweede plaats moet het curri- culum aansluiten bij de beginkennis van de leerlingen. Iets wat de do- centen vooralsnog het beste kunnen beoordelen.

Op grond van deze overwegingen heeft men al in een vrij vroeg sta- dium kontakten gelagd met een vijftig- tal docenten geschiedenis in de drie noordelijke provincies. Aan de hand van de discussies tussen de docenten, wetenschappers en de werkgroep 2000 komt men tot een lijst van 22 onder- werpen waarvan men er drie uit zal gaan werken tot een compleet onderwijs- leerpakket. Men besluit ook het onder- werp "stad" als een soort introductie uit te werken. De andere onderwerpen waren:

1. Arbeid en Vrije Tijd
2. Oorlog en Vrede
3. Arm en Rijk

Later werd het onderwerp Een, twee, veel nog toegevoegd. De onderwerpen zijn vrij willekeurig gekozen en ver- tonen geen onderlinge samenhang. Op grond van de ervaringen binnen het Ledo-project zou men echter aan een curriculum dat longitudinaal opge- bouwd is, de voorkeur moeten geven. Die ervaringen leerden nl. dat de leerlingen soms de basiskennis misten om een goede vraagstelling te kunnen formuleren.

Ieder onderwerp bestond uit enkele

cases die in tijd en ruimte gespreid moesten zijn; verder was de keuze vrij willekeurig. Juist op deze onduidelijk criteria kwam vrij veel kritiek vanuit de kringen van de vakhistorici, die vonden dat aan de geschiedenis geen recht werd gedaan. Op de kritiek van de vakhistorici kom ik later nog terug.

Het onderwerp Eén, twee, veel, dat het overbevolkingsvraagstuk tot onderwerp heeft, is wat dit betreft een uitzondering. Men koos hier voor de expliciete criteria van relevantie van de case en hun onderlinge vergelijkbaarheid. Bovendien koos men als didactisch criterium voor de opbouw van het onderwerp het werken van eenvoudige naar complexe cases. Het lijkt waarschijnlijk dat de invloed van de docenten hierbij groot was. In tegenstelling tot de andere onderwerpen werd dit onderwerp namelijk voorbereid door een tijdelijke werkgroep bestaande uit docenten en wetenschappers. Daarom wil ik nu nader ingaan op de konstruktie en de inhoud van dit onderwerp.

Eén, twee, veel.

De werkgroep, die de konstruktie van het thema Eén, twee, veel in handen had, besloot daarbij uit te gaan van een aantal begrippen, die kenmerkend waren voor het onderwerp en sterke onderlinge relaties vertoonden. Als hoofdbegrip koos men bevolkingsgroei en daarvan afgeleide de begrippen voedsel, ruimte, grondstoffenverbruik, industrialisatie en milieuvervuiling. Deze begrippen vormen onderling en in samenhang met het hoofdbegrip een netwerk van relaties.

De uitwerking van het onderwerp geschiedde aan de hand van de vijf fases die men in het onderwijsleerproces onderscheidde te weten:

1. introductie
2. verkenning
3. oplossing
4. uitvoering
5. evaluatie

Het onderwerp één, twee, veel heeft een tamelijk uitgebreide introductiefase omdat het overbevolkingsvraagstuk een complexe materie is. Ook de relatie van het overbevolkingsvraagstuk met de onderscheiden aspecten

wordt geïntroduceerd. Als hulpmiddelen werden daarvoor gebruikt:

- het kansspel Twee, vier, vol
- diaserie en geluidsband
- toneel- en woordenspelletjes.

Deze vertonen een toenemende mate van complexiteit. In het kansspel komt alleen nog het ruimteprobleem naar voren, terwijl in de diaserie de aspecten voedsel, grondstoffen en milieu aan de orde komen. De introductiefase wordt afgesloten met enkele spelletjes die betrekking hebben op één van de acht cases, waarbij het probleemgebied dus toegespitst is op een bepaalde historische situatie.

Door middel van de cases wordt het probleemgebied verkend. Bij de keuze van de cases werden de relaties tussen de begrippen, de vorm waarin ze in die betreffende case voorkwamen van doorslaggevende aard beschouwd. Dit leidde tot het bovenstaand grondschema. Hierin wordt zichtbaar hoe in de verschillende cases telkens het hoofdbegrip centraal staat en de secundaire begrippen steeds in andere relaties voorkomen. De leerlingen dienen de kenmerkende aspecten van de case naar voren te halen. Bovendien hanteert men drie basisvragen:

- hoe is het probleem ontstaan?
- hoe is/was de situatie?
- voor welke oplossing heeft men gekozen?

Voorbeeld: de rendierjagers. Hierbij gaat het voornamelijk om de relatie tussen overbevolking en gebrek aan voedsel. De rendierjagers waren voor hun bestaan afhankelijk van het rendier, dat op zijn beurt afhankelijk was van de toendra's. Door een verandering in het klimaat verdwenen de toendra's en daarmee de rendieren. De rendieren die overbleven waren niet voldoende om alle jagers voedsel te verschaffen. Als oplossing zochten vele jagers een andere manier van bestaan.

Nadat in kleine groepjes de cases bestudeerd zijn vindt er een verslag naar de hele groep plaats. Hierdoor kunnen alle leerlingen een globaal overzicht krijgen van alle cases en deze op belangrijke punten vergelijken. Als laatste wordt meestal één, twee, veel besproken, dat een overzicht van het hele probleem geeft. Alle aspecten

ruimte, voedsel, grondstoffen en milieu komen hierin afzonderlijk aan de orde. Bovendien geeft juist deze case een aanzet tot het formuleren van probleemstellingen. Binnen het probleemgebied "overbevolking" heeft de leerling namelijk de vrijheid zijn eigen probleemstelling te onderzoeken.

Het formuleren van een probleem is de eerste stap in de fase van de oplossing. Belangrijk is dat de leerling onderkent dat bepaalde waarden en normen daarbij een rol spelen. De leerlingen zullen nu trachten oplossingen voor hun problemen te vinden door informatie te verzamelen via bibliotheken e.d. Van hen wordt dus een grote mate van zelfwerkzaamheid geëist. Op grond van de informatie kunnen kiezen voor een bepaalde oplossing. Een keuze die men dan zal moeten beargumenteren en op criteria als realiseerbaarheid en efficiëntie moet kunnen beoordelen. De vierde fase is het omzetten van de oplossing die men gevonden heeft in een concreet werkdoel. Dit kan variëren van het schrijven van een brief tot het organiseren van een tentoonstelling. Aan het eind dient dan nog een evaluatie van het hele onderwerp plaats te vinden.

Kritiek van vakhistorici

Bij de verschijning van het Interimrapport in 1972 kwam vanuit de vakhistorici kritiek naar voren. In vaak heftige en emotionele verklaringen van o.a. de VGN en de SGAR wierp men de medewerkers van het project van alles voor de voeten. De kritiek spitste zich toe op twee punten. Op de eerste plaats vond men dat aan het vak geschiedenis geen recht was gedaan, op deze manier en dat het binnen het project ontbrak aan de zo noodzakelijke objectivering. De probleemstelling die binnen het onderwijs aan de orde werd gesteld, werden blijkbaar bepaald door de actualiteit; iets wat men afkeurde.

Nog veel grotere bezwaren werden aangevoerd tegen de methoden. Het tijdsbegrip achtte men bij de geschiedenis van essentieel belang. Het

vergelijken van enkele case-studies uit de geschiedenis, zonder daarbij de historische kontekst in ogenschouw te nemen, deed daar afbreuk aan. Het was om een vergelijking mogelijk te maken, bovendien noodzakelijk deze case-studies te zeer te simplifiëren. Of de reacties zich gewijzigd hebben is misschien af te leiden uit een publikatie in Kleio die volgende maand zal verschijnen.

Literatuur:

C. Bartelds. Leren door te doen.
Den Haag, 1975.

Interim rapport Ledo projekt.
Groningen, 1972.

Kleio, 13e jaargang, 1972.

Ine Megens.

WIJ BOEKHANDELAREN VAN S.B. KUNNEN

WAT HET BOEK BETREFT EEN HOOP VOOR U DOEN!

PROBEER HET MAAR EENS.



STANDAARD BOEKHANDEL

De moderne zaak met
de klassiek service

ZWANESTRAAT 41-43 GRONINGEN TEL. 126749

WERKEN VAN PROF.DR.JOHAN HUIZINGA

HERFSTTIJ DER MIDDELEEUWEN

XX+398 pag., geb., geill., 12e druk ISBN 90 01 409075

Een kritische cultuurstudie over gedachten en levenspatronen van de 14e en 15e eeuw in Frankrijk en de Nederlanden. In een 17-tal hoofdstukken geeft de auteur een boeiende kijk op beide eeuwen alsook op de factoren die uiteindelijk tot de ondergang hebben geleid.

HOMO LUDENS XII+209 pag., ing. fl. 26,25, 6e druk ISBN 90 01 409040

Centraal in dit werk staat de vraag of de mens naast *homo sapiens* en *homo faber* niet even wezelijk een *homo ludens*, een spelende mens is. De auteur ontvouwt een cultuurbeschouwing welke gebaseerd is op de gedachte dat menselijke beschaving opkomt en zich ontplooit in spel, als spel.

NEDERLAND'S BESCHAVING IN DE ZEVENTIENDE EEUW

XIII+176 pag., geb., geill., fl. 34,25 4e druk ISBN 90 01 40911 3

Het bekende boek van de befaamde Leidse historicus, in luxe uitvoering met o.m. 28 zwart-wit illustraties en 4 afbeeldingen in kleur. Aangevuld met de uit 1925 daterende rede 'Hugo de Groot en zijn eeuw'.

OOK VERKRIJGBAAR BIJ DE BOEKHANDEL



H. D. Tjeenk Willink bv

Groningen