

GESKIEDENISONDERRIG IN BRITTANJE 'N ONTLEDING VAN DIE "NEW HISTORY"-BEWEGING

Y. Struwig
(Hoërskool Fakkell)

INLEIDING

Sedert die vroeë sestigerjare het daar in Brittanje toenemend stemme opgegaan wat die onderrig van Geskiedenis op skool verbeeldingloos aangebied word en dat "children have been bored to tears by syllabuses geared to the memorisation of facts".¹

Die mening dat Geskiedenis as skoolvak "sterwend" was, is ondersteun deur statistieke wat aangetoon het dat al hoe minder leerlinge die vak op skool neem. Die School Council Enquiry-projek wat die lewenskragtigheid van skoolvakke moes ondersoek, het bevind dat "pupils surveyed regarded history as one of the most useless and boring of subjects".² Die negatiewe belewenis van Geskiedenis word saamgevat in een van die ondervraagde leerlinge se woorde: "They went on and on, the same thing over

and over again" en 'n ander meen dat "It's the way we are getting it, no discussions, just questions. We have to look up the answers".³

Gelukkig het dit nie net by negatiewe kritiek op die tradisionele onderrigstyl gebly nie. In baie opsigte het Brittanje die voortou geneem in kurrikulumhervorming in Geskiedenis. Die sogenaamde "New History"-beweging het gepoog om deur middel van sinvolle kurrikuleringskriteria en kreatiewe onderrigmetodes asook relevante evalueringspraktyke nuwe lewe in Geskiedenis op skool te blaas. Daar is gepoog om hierdie beginsels te implementeer in die School Council History Project 13–16. (Voortaan afgekort as SCHP).

Hierdie werk sal poog om baie oorsigtelik die hoof-

trekke van die kurrikulumhervormingsproses in Geskiedenis te ontleed. Hierna sal daar 'n kritiese evaluering van die suksesse en leemtes van hierdie hervormingsbeweging gegee word. In die evaluering van die meriete, knelpunte en praktiese implementeringsmoontlikhede van die "New History"-beweging sal die klem hoofsaaklik val op die SCHP 13–16.

Die "New History"-beweging en die School Council History Project

Die pogings om Geskiedenis onderrig op 'n gesonder grondslag te plaas, het bekendgestaan as die "New History"-beweging. Daar is betoog dat Geskiedenis op skool moet aanpas by die snelveranderende eise van 'n steeds krimpende wêreld. Die noodsaak van historiese begrip en kennis van mekaar se verlede het begin duidelik word. Ballard het betoog dat "history teaching must break out of its narrow nationalistic strait-jacket ... and launch out into the deep".⁴ Wêreldvraagstukke en kontensieuse sake moes aangespreek word en Geskiedenis moes aan die eise van relevansie voldoen. Connell-Smith en Lloyd het die klem gelê op die tref van vergelykings en veralgemenings indien die vormingswaarde van die vak enigsins verhoog wil word.⁵

Steele beklemtoon dat Geskiedenis die kognitiewe vaardighede van die kind moet ontwikkel. Die Geskiedenis onderwyser se taak is volgens hom "to develop objectivity and powers of criticism in his pupils".⁶ Die effektiewe sy van die kind moet egter ook aandag geniet en Geskiedenis moet meehelp om "a sense of morality and humanity" by die kind tuis te bring.⁷

Carpenter lê klem op die belangrikheid van seleksie. Hy skryf die mislukking van die tradisionele onderrig van Geskiedenis toe aan swak kurrikuleringskriteria. Inhoud moet geselekteer word in ooreenstemming met die wordingstand van die kind. Dit moet die "imaginative faculty" van die kind aanspreek. Die belangrikste is dat informasie in Geskiedenis nie gesien moet word as 'n reeds bestaande, tasbare liggaam van kennis nie, maar as iets wat die kind self kan ontdek, hanteer en analiseer.⁸ Studie-inhoud moet gekies word wat ruimte laat vir in-diepte eksploratie en vermoëns bevorder soos die "capacity for reasoned thought" en "mastery of expression".⁹ Uiteindelik moet die leerling oor die vaardighede beskik om bewyse op te weeg en selfstandig kritiese oordele te fel onder andere deur middel van die vergelykende studie van verskillende geskiedkundige standpunte. Die wisselwerking tussen hede en verlede moet volgens Carpenter die fokuspunt van Geskiedenis onderrig vorm. Alhoewel daar gewaak moet word teen die oorbeklemtoning van die kontemporêre, meen hy dat "every effort must be made to establish the bonds which inextricably link the present and the past".¹⁰

Die ordeningswyse van die tradisionele Geskiedenis onderrig is een van die aspekte wat die meeste kritiek verduur. Die chronologiese ordeningswyse wat geskiedenis orden as 'n aaneenlopende relaas "from the earliest times to the present day in a continuous sequence",¹¹ word daarvan beskuldig dat dit lei tot 'n sinlose, afgewaterde blik

op die geskiedenis. Carpenter verwoord die dilemma só: "Keeping the chronological framework intact and fitting into it as much material as the total capacity would allow, meant that the substance had to be, as it were, dehydrated. It is from this 'dehydration' that most of the conventional approach spring."¹² In 'n poging om 'n volledige weergawe van die mens se verlede te gee, verval die tradisionele sillabus in 'n relaas van feite wat die kind as sinloos beleef, omdat daar min ruimte gelaat word vir in-diepte ondersoek.¹³ Carpenter bepleit 'n tematiese ordeningswyse in die aanbieding van Geskiedenis.¹⁴ Chaffer en Taylor ondersteun ook 'n sillabus wat beide 'n horisontale en 'n vertikale perspektief op die geskiedenis bied.¹⁵ 'n Oorsig en in-diepte studie is nodig. Dit sluit aan by Bryant se "patch"-benadering wat behels dat sekere temas binne 'n spesifieke era van naderby bestudeer word. Primêre bronnemateriaal soos dagboeke, biografieë ens. moet vir hierdie doel aangewend word.¹⁶

Die formulering van sinvolle doelwitte vir die onderrig van Geskiedenis is nog 'n hoë prioriteit van die hervormers.¹⁷ Die probleem lê in die daarstelling van doelwitte wat bereikbaar en meetbaar is en die vormende waarde van die vak sal verhoog. Die pogings van Coltham en Fines het 'n groot bydrae gelewer op hierdie gebied. Hierdie skrywers het probeer om Bloom se taksonomie van leerdoelstellings aan te pas by Geskiedenis onderrig. Daar word onderskei tussen hoër en laer kognitiewe doelwitte wat in Geskiedenis onderrig nagestreef kan word. Die hofterreine is naamlik: die aanleer van houdings teenoor die vak; die beheersing van vaktipiese vaardighede soos bronne-ontleding; die kweek van algemene vaardighede (bv. memorisering, sintese) en die bereiking van leerresultate soos die verkryging van insig en verbreding van kennis.¹⁵

Die SCHP kan beskou word as die praktiese implementerings-poging van die "New History"-filosofie. Die School Council is gestig met die doel om 'n ondersoek te loods na toestande in die Britse onderwysstelsel en na aanleiding hiervan geleenthede vir sinvolle kurrikulumontwikkeling te skep.¹⁹ In 1972 het die soeklig op Geskiedenis as skoolvak geval. Daar is bevind dat Geskiedenis onderrig op skool is "excruciatingly dangerously dull, and, what is more, of little apparent relevance".²⁰

Navorsing is gedoen en onderrigmateriaal is saamgestel wat landwyd beskikbaar gestel is. 'n Nasionale raad met 'n amptelike voorsitter is gestig en streekskonferensies is gereeld gehou waar onderwysers se vrae beantwoord en leerstof versprei kon word.²¹

Die belangrike uitgangspunt van die projek is dat Geskiedenis slegs 'n vormingsvak kan wees indien dit as 'n "proses"-konsep behandel word en nie as die aanleer van "produkte" of feite nie. Leerlingaktiwiteite en -bydraes word sterk beklemtoon en 'n tematiese ordeningswyse word voorgestaan.²² Die kind word aangemoedig om na aanleiding van sekere bewyse sy eie afleidings te formuleer.

Die laaste fase van onderrig, naamlik evaluering, is 'n groot knelpunt en uitdaging vir die "New History"-beweging. Die Britse eksamineringstelsel is 'n baie komplekse aangeleentheid wat slegs vlugtig aandag

sal geniet. Die tradisionele GCE-eksamineringliggaam vir die O-vlak se evalueringprosedures is deur Geskiedeniservormers gekritiseer, omdat dit soveel klem lê op reprodusie of memoriseringsvaardighede.²³ As teenvoeter is die CSE-eksamenraad ingestel wat onderwysers en leerlinge meer keusevryheid bied, omdat daar gekies kan word tussen drie eksamineringstipes. "Mode I" bestaan uit 'n voorgeskrywe sillabus en word daarvolgens geëvalueer; "Mode II" beteken dat die skool self 'n sillabus kan formuleer en daarop geëvalueer word en "Mode III" stel die skool in staat om ook sy eie sillabus te evalueer onder toesig van 'n CSE moderator.²⁴ Alhoewel baie skole die geriefliker "Mode I" verkies, bied dit tog 'n groter keuse. Die CSE se wyse van eksaminering sluit ook meer aan by die doelwitte van hoër kognitiewe insette en kreatiewe onderrig deur middel van stimulerende vrae.²⁵ Die SCHK het ook 'n bydrae gelewer deur die instelling van die "personal topic" komponent waar die leerling geleentheid kry om self 'n projek aan te pak waarvolgens hy evalueer word.²⁶ Steele meen dat die voordele hiervan is dat "the candidate is required to show evidence of research, of reading around the subject and of understanding".²⁷ Die GCE eksamineringliggaam het ook in 'n mate hervormings aangebring wat die terrein van studie in Geskiedenis verbreed het om ekonomiese en sosiale temas in te sluit. Met die hulp van mense soos McIntosh, word daar gepoog om meer objektiewe wyses van evaluering te vind. Alhoewel Steele meen dat die mate van innovasie in eksamineringstryke nie oorskakel moet word nie, is daar tog sprake van positiewe verandering.²⁸

'n Kritiese evaluering van die SCHK

Na tien jaar sedert die SCHK se implementering, is dit nodig om die suksesse van die projek te evalueer. Eerstens, verdien die SCHK baie bewondering omdat dit 'n *goed georganiseerde* en ernstige poging is om Geskiedenis as *vormende vak* uit te bou. Dit is noodsaaklik dat meer sulke projekte aangepak word, want geen vak kan vandag op skool oorleef indien hy nie sy plek in die kurrikulum kan regverdig of verantwoord nie. Trümpelmann meen daarom dat "die regverdiging vir geskiedenis se plek in die kurrikulum nie maar per abuis gedoen kan word nie".²⁹

By die instelling van die SCHK was *verwagtings* baie hoog en is daar optimisties verwag dat "the project would rescue secondary school history from eventual extinction and restore it to its former status in the school curriculum".³⁰ Shemilt, die projek se amptelike evalueerder, se bevindinge was behalwe vir 'n aantal "minor doubts" uiters gunstig. Volgens hom was dit net 'n kwessie van tyd voordat die projek al sy doelstellings bereik.³¹

Die projek het weliswaar baie gedoen om die klem van Geskiedenisonderrig te verskuif vanaf "its former obsession with the transmission of a corpus of factual information within a chronological and linear framework" na 'n meer vrugbare siening van Geskiedenis as 'n "approach to knowledge".³² Omdat dit die fokus plaas op die *kind* as kreatiewe medewerker in die proses van kennisontleding het die projek baie gedoen om tradisionele onderrigstryke te verander. Williams gebruik die woorde "emancipating", "educating" en "liberating".³³ Die

gewildheid van die projek is ook onderstreep deur die groot aantal leerlinge wat eksamen afgelê het in die projek.³⁴

Tog wil dit lyk asof die optimistiese verwagtings van die vroeë jare plek gemaak het vir 'n *meer realistiese beskouing* en selfs 'n hele paar ernstige *bedenkinge*. Dickinson en Lee bevraagteken die hantering van *bronnemateriaal* en ander bewyse wat so 'n integrale deel van die projek se rasioneel vorm. Volgens hom is historiese dokumente slegs "histories" indien die bestudering daarvan lei tot ware historiese begrip. Hierdie "historical understanding" bly egter 'n vae begrip en daar word nie duidelik deur die hervormers uiteengesit hoe die leerling tot "historical understanding" kom nie. Die hantering van "sources" en "evidence" sal nie noodwendig lei tot ware geskiedkundige begrip nie. Dit is volgens hom "tempting, but misleading to ignore this fact and to assume that children are automatically getting closer to 'real' history if they are getting primary sources".³⁵

Ook wat *doelwitformulering* aanbetref, bestaan daar nog groot leemtes in die "New History"-teorie. Dit is opmerklik dat die SCHK baie huiwerig was om definitiewe doelwitte te formuleer. Coltham en Fines het wel goeie pionierswerk in hierdie veld gedoen, maar mense soos Dickinson en Lee meen daar is nog sekere *strukturele foute* en leemtes in hul taksonomie te bespeur. Dit doelwitte hou ook nie altyd rekening met die *vaktipiese aard* van geskiedenis nie. Dit wil voorkom asof te veel klem gelê word op die ontleding van primêre bronne wat dikwels as onomstootlike bewyse gesien word. Dickinson en Lee meen dat dit die foutiewe indruk skep "that history is really the cumulative total of fixed and finished results".³⁶ Daar word nie genoeg klem gelê op die feit dat geskiedenis ook 'n interpretatiewe wetenskap is waar persoonlike oortuigings 'n groot rol speel nie. Dit is gevaarlik om die indruk te skep dat die kind (of enigiemand anders) onomstootlike "feite" kan aflei op grond van sekere bewyse. Dit is ongeregverdig "to regard personal knowledge and experience as a yardstick for evaluating evidence of the actions of people in the past."³⁷

Parker sluit hierby aan en meen dat Geskiedenis slegs staanplek kan hê in die skoolkurrikulum indien dit bewys kan word dat die vak 'n *eie aard* het en daarom eiesoortige vaardighede by die kind kan ontwikkel. Sy waarsku dat die SCHK met sy klem op algemene vaardighede die vak ironies genoeg in groter gevaar plaas. Volgens Parker is baie van hierdie vaardighede nie uniek aan Geskiedenis nie "and thus an effective justification for its study cannot rest solely on their acquisition".³⁸ Plowright bevraagteken die projek se vergelyking tussen die geskiedkundige en die "speurder". Die leerling word naamlik aangemoedig om na aanleiding van sekere "clues" tot gevolgtrekkings of verklarings te kom aangaande geskiedkundige gebeure. Weereens voer hy aan dat die klem op die ontdekking van feite die subjektiewe aard van geskiedenisbestudering misken. Dit maak foutiewelik van Geskiedenis 'n "deductive science" waar sekere eksterne faktore saamgevoeg word om uit te vind wat presies in die verlede gebeur het. Daar word vergeet dat die geskiedkundige met 'n "preconceived notion" sy

studie-objek benader en dat sy afleidings altyd 'n mate van subjektiwiteit behou. Volgens hom is die rasionale agter die SCHP in baie opsigte nie gebaseer op 'n "philosophy of history" nie, maar op 'n "epistemological theory".³⁹ Hy haal Gardner aan wat meen dat die SCHP se hantering van geskiedenis misleidend is, want dit skep die indruk dat "there are mysterious entities called 'facts' which we find lying about the world".⁴⁰ Daar moet met Plowright saamgestem word dat die analogie tussen speurwerk en geskiedenisstudie nie te ver gevoer moet word nie. Omdat geskiedenis 'n humanistiese wetenskap is, gaan die debat juis oor wat as "bewyse" kan geld en nie net die aanwending van sekere bewyse om tot gevolgtrekkings te kom nie. Plowright vra tereg: "if the method of the historian and the detective is essentially the same, and this method is, for educational purposes, all-important, what is the purpose of studying history at all. Why not take the puzzles from Sherlock Holmes?"⁴¹

Nog 'n kritiekpunt wat nou hierby aansluit, is die wyse waarop *inhoud* geselekteer word deur die SCHP. Williams meen dat "in its obsession with an approach to knowledge it has neglected the body of knowledge".⁴² Hy maak beswaar teen die verwaarloos van temas soos die opkoms van Nazi-Duitsland, die twee wêreldoorloë, die Sowjet-Unie en die Koue Oorlog. Williams beskuldig die samestellers van die projek "of perversely selecting the most remote and esoteric topics possible if only to demonstrate that the content does not matter".⁴³ Trümpelmann meen weer dat daar opsetlik op *metodologie* nadruk gelê word om die "kwasterigheid" van sekere historiese inhoud te vermy.⁴⁴ Dit is betreurenswaardig, want 'n groot deel van Geskiedenis se vormingspotensiaal lê daarin dat dit die kind kan help om 'n rasonale standpunt in te neem teenoor kontensieuse sake na aanleiding van die bestudering van botsende interpretasies en perspektiewe. Volgens Moore sal die vak se aansien verhoog word indien daar 'n poging is om relevante en nuttige kennis oor te dra.⁴⁵

Daar word ook in resente leesstof beklemtoon dat die suksesse van die SCHP nou saamhang met die gehalte *onderwyserinsette*.⁴⁶ Baie meen dat daar soveel klem gelê is op leerlingaktiwiteite dat die rol en bydraes van die onderwyser in die proses nie duidelik omlin is nie.⁴⁷ Sommiges beweer ook dat die projek dikwels deur onderwysers ondersteun word op grond van verdagte motiewe. Baie onderwysers is net geïnteresseerd in die "lavish, if expensive materials" wat die projek vergesel. Baie beskou dit as 'n gerieflike "teacher-proof, labour-saving, pre-packed course".⁴⁸ Baie onderwysers het die projek aangepak sonder die vaagste benul van die "New History"-filosofie daaragter. As gevolg van die projek se onwilligheid om voorskrytelike "essential teaching methods" vas te stel, is baie oorgelaat aan die professionele oordeel van die onderwyser. Ongelukkig wil dit voorkom asof die projek in baie gevalle die *vermoëns van die onderwyser oorskakel*.⁴⁹ Die gevolg is dat die aanskoulike materiaal bloot vir vermaak so tussendeur die tradisionele geskiedenisles "uit die hoed getrek" word. Williams merk tereg op dat: "In the wrong hands the new course can and does perpetuate many of the abuses of old history". Selfs leerlinge blyk dikwels teens-tand te bied teen verandering en voel onseker

"without their staple diet of note-taking, rote learning and regurgitation; they have difficulty in relating to a concept of knowledge that is uncertain and open to question".⁵⁰ Williams meen dat "The journey from new understandings and definitions of history at central project level to their implementation by individual teachers in particular classrooms, has been seldom completed".⁵¹

Dickinson en Lee is ook oortuig dat daar nog groot leemtes bestaan in die *evaluering* van Geskiedenis. Hy meen dat alhoewel empatie en historiese begrip deur die hervormers beklemtoon word, dit dikwels as onevalueerbaar gesien word en daarom bly die klem op die "veiliger" laer kognitiewe doelwitte. Die rede hiervoor lê in die "mistaken belief, inspired by Coltham and Fines, that such activity is essentially conative, not cognitive".⁵² Dickinson en Lee meen egter dat kwaliteite soos historiese begrip juis 'n hoë kognitiewe begroning het, want dit berus op die vermoë om 'n ander persoon se standpunt te verstaan en is gebaseer op "evidence and differentiating between them".⁵³ Alhoewel goeie vordering gemaak is in eksamineringspraktyke, is die selfstandige studieprojekte van baie kandidate nog gebaseer op blote reproduksie sonder enige insigvolle ontleding. Verdere navorsing is nodig om betroubare wyses te vind waarvolgens historiese insig geëvalueer kan word, want dit sal bydra tot vrugbare onderrig-praktyke.

Gevolgtrekking

Daar kan tot die slotsom gekom word, dat baie reeds in Brittanje gedoen is om Geskiedenis meer lewenskragtig te maak, maar die pad vorentoe is nog lank en vol gevare. Parker waarsku dat die onderwysowerhede se huidige *klem op 'n kernkurrikulum* in die vroeë skooljare en later meer keusemoontlikhede ten opsigte van vakke, die posisie van Geskiedenis weereens bedreig. Geskiedenis word nie gesien as deel van die kernkurrikulum nie en leerlinge kies later ook nie die vak nie, want dit is nie baie beroepsgerig nie.⁵⁴ Daar word nie beseft dat Geskiedenis weer eens bedreig. Geskiedenis word nie gesien as deel van die kernkurrikulum nie en leerlinge kies later ook nie die vak nie, want dit is nie baie wêreld te gee nie.⁵⁵ Fisher is reg as hy opmerk dat "New History has made many welcome and long overdue improvements in school history, but it can be doubted whether History teachers have yet much cause for great confidence".⁵⁶

Vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief is 'n studie van Geskiedenis-hervorming in Brittanje aan die een kant inspirerend, maar terselfdertyd onrusbarend. Dit is duidelik dat baie gedoen kan word om Geskiedenis in 'n vrugbare vak te omskep deur die eerlike, gekoördineerde en hardwerkende insette van betrokkenes. Indien Brittanje egter ten spyte van soveel innovasie nog probleme ondervind, is dit duidelik dat Geskiedenis-hervorming 'n langsame en komplekse proses is. Dit groot vormingspotensiaal van die vak behoort egter te kompenseer hiervoor. Daarom sal dit 'n groot aanklag wees teen diegene betrokke by die onderwysstelsel in Suid-Afrika indien Geskiedenis as skoolvak moet sterf voordat daar enigsins 'n eerlike poging aangewend is om dit op 'n gesonde grondslag te plaas.

NOTAS

1. Steele, I. 1976:2
2. Ibid.:3
3. Ibid.:3-4
4. Trümpelmann, M.H., 1983:29
5. Ibid.
6. Steele:5
7. Ibid.
8. Carpenter, P. 1964:3-6
9. Ibid.:7
10. Ibid.
11. Ibid.:14
12. Ibid.:25
13. Ibid.:32-33
14. Ibid.:61
15. Chaffer, C. en Taylor, L. 1975:37
16. Ibid.:40-41
17. Trümpelmann:30
18. Ibid.:47
19. Ibid.
20. Chaffer en Taylor:15
21. Trümpelmann:21
22. Ibid.:30
23. Steele:36
24. Ibid.:37
25. Ibid.:39
26. Ibid.
27. Steele:40
28. Ibid.:41
29. Trümpelmann:33
30. Williams, N. *Teaching History*, 46, 1986:8
31. Ibid.:8
32. Ibid.:9
33. Ibid.
34. Ibid.
35. Dickinson, A.K. en Lee, P.J. (reds.), 1978:3
36. Ibid.:35
37. Ibid.
38. Parker, M. *Teaching History*, 35, 1983:5
39. Plowright, J. *Teaching History*, 35, 1983:8
40. Ibid.
41. Ibid.
42. Williams, *Teaching History*, 46, 1986:10
43. Ibid.

44. Trümpelmann
45. Moore, R. *Teaching History*, 32, 1982:26
46. Williams:11
47. Ibid.
48. Williams:9
49. Ibid.:11
50. Ibid.:12
51. Ibid.
52. Dickinson en Lee:146
53. Ibid.
54. Parker, M. *Teaching History*, 32, 1982:3
55. Ibid.:4
56. Fisher, T.L. *Teaching History*, 32, 1982:8

BIBLIOGRAFIE

- Carpenter, P. 1964. *History Teaching (the era approach)*. Cambridge: University Press.
- Chaffer, C. & Taylor, L. 1975. *History and the History Teacher*. Londen: Allen & Unwin.
- Dickinson, A.K. & Lee, P.J. (reds.) 1978. *History Teaching and Historical Understanding*. Londen: Heinemann.
- Fisher, T.L. "Can History Survive?" *Teaching History*, 32, Feb. 1982.
- Garvey, B. & Krug, K. 1977. *Models of History Teaching in the Secondary School*. Londen: Oxford University Press.
- Holmes, B. "History within a locality". *Teaching History*, 46, Okt. 1986
- Mcgrath, S. "Changing to the School Council History 13-16 Project". *Teaching History*, 46, Okt., 1986.
- Macintosh, H.G. "The School Council 13-16 Project". *Teaching History*, 24, Jun. 1979.
- Moore, R. "History Abandoned? (The need for a continuing debate)". *Teaching History*, 32, Feb. 1982.
- Parker, M. "History in Danger". *Teaching History*, 35, Feb. 1983.
- Plowright, J.: "Watching the Detectives". *Teaching History*, 35, Feb. 1983.
- Steele, I. 1976. *Developments in History Teaching*. Londen: Open Books.
- Trümpelmann, M.H. 1983. *Kreatieve geskiedenisonderrig*. Durban: Butterworth.
- Williams, N. "The School Council Project: History 13-16 (The first ten years of examination)". *Teaching History*, 46, Okt., 1986.