

nummer 4 juni 1998

TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING
VAN DOCENTEN IN GESCHIEDENIS EN
STAATSRICHTING IN NEDERLAND (VGN)

KLEIO

**Een nieuwe
balans**

**Rondom de
stofomschrijving
1900/2000**

**Beter vragen
maken met
flappen**

**Amerika's
visioenen**



Algemeen Bestuur

Kees Weltevrede

voorzitter (Onderwijs Advies Commissie, KLEIO, Euroclio-VGN, contacten met het wetenschappelijk onderwijs, KNHG, SLO, Platform VVVO en de Inspectie)
Dubbeldamseweg Zuid 350,
3312 KT Dordrecht.
Tel. 078 - 6390 699.
Fax 078 - 6399 001
E-mail: c.weltevrede@wxs.nl

Riemke Leusink

vice-voorzitter
(Commissie Vrouwen- en Gendergeschiedenis, Euroclio-VGN, stofomschrijvingen, contacten met de CEVO)
Dr. J.P. Heyelaan 4,
3818 GT Amersfoort.
Tel. 033-4657 363,
Fax 033-4657 384,
E-mail leusink@worldonline.nl

Harald Buskop

eerste secretaris (externe correspondentie, Commissie PABO, Atlantische Onderwijscommissie, contacten met de VALO)
Sportlaan 370,
2566 LP Den Haag.
Tel. 070 - 364 8946.
Fax 070 - 364 8946.

Loek Janssen

tweede secretaris (interne correspondentie, Commissie Basisvorming, contacten met de archiefwereld)
Ananasstraat 1,
6543 ZH Nijmegen.
Tel. 024 - 373 4800.

Hans Kummerer

penningmeester (financiën en administratie, Didactiek- en activiteitencommissie, contacten met historische verenigingen, omgevingsgeschiedenis)
Ockenburghpark 46,
5709 ML Helmond.
Tel. 0492-516810,
fax 0492-516805.

Harry Groothuis

(Commissie Vbo/Mavo, Commissie Staatsinrichting, contacten met het Cito)
Bollenhofsestraat 17,
3572 VH Utrecht.
Tel. 030 - 2713 204.
E-mail: h.groothuis@worldonline.nl

Renée Schreuder

(Commissie Volwasseneneducatie, Commissie Cliomatica)
Couwenhoven 46-01,
3703 EM Zeist.
Tel. 030 - 6959 506.

Ineke Veldhuis-Meester

(Intercommissie, Commissie Havo/Vwo, WIEG, contacten met lerarenopleiders van universiteiten en hogescholen)
Quintuslaan 4,
9722 RV Groningen.
Tel. 050-5270 099.

U kunt zich opgeven als lid van de VGN bij de administratie: Purmerendstraat 239,
2547 JD Den Haag.

Wilt u daarbij aangeven tot welke categorie van leraren u behoort en op welk schooltype u werkzaam bent.

Alle leden van de VGN hebben een abonnement op Kleio. Niet-leden kunnen zich abonneren.

Voor 1998 bedragen de contributies:

- Bij bezoldiging t/m HOS-schaal 10: f95,-
- Bij bezoldiging vanaf HOS-schaal 11: f115,-
- VBO/MAVO-docent met drie of meer vakken: f65,-
- Bij minder dan 16 uur: f80,-
- Kennismakingslidmaatschap (alleen voor studenten): f45,-
- Buitengewone leden (zij die niet meer in het onderwijs werkzaam zijn): f85,-
- Partnerlidmaatschap: f140,- een abonnement:
 - Binnenland f100,-
 - Buitenland, f125,- binnen Europa
 - Buitenland, f135,- buiten Europa (luchtpost)
 - Losse nummers f 15,-

In Kleio kan geadverteerd worden. Prijzen:

- 1 pagina f510,-
- 1/2 pagina f400,-
- 1/4 pagina f225,-

bijsluiters f410,-

Gebruik van steunkleur is mogelijk.

Voor informatie over andere formaten en inleverdata van de opnamemodellen kunt u zich wenden tot de eindredacteur.

VGN-giro: 128701 ,t.n.v. Penningmeester VGN, Den Haag.

Redactie

Jan van Oudheusden, voorzitter, Massenetstraat 21,
5144 WP Waalwijk.
Tel. 0416 - 33 74 30.

Jos Trippenzee, secretaris, Vesuvius 74,
3524 WX Utrecht.
Tel. 030 - 280 05 43

Ruud Slotboom, Hazenhof 54,
3451 LL Vleuten.
Tel. 030 - 677 40 61.

Huib Oattes, Roerdomp 80,
3641 TK Mijdrecht.
Tel. 0297 - 28 11 97.

Harry Jansen, Hatertseweg 463,
6533 GH Nijmegen.
Tel. 024 - 355 34 84.

Carla van Boxtel, Evieveld 6,
5422 AK Gemert.
Tel. 0492 - 36 11 36.

Hans Pols, Van Aerssenstraat 140,
2582 JT Den Haag.
Tel. 070 - 3501 380.

Marijke Meuwissen, Kwartelstraat 34bis,
3514 EW Utrecht.
Tel. 030 - 273 1670.

Tineke Bogaerts, eindredactie, Omloop-West 9,
3402 XM IJsselstein.
Tel. 030 - 688 35 76
Fax 030 - 688 84 59
E-mail: c.bogaerts@consunet.nl

ISSN 0165-6449

Wilt u artikelen voor Kleio toesturen aan de secretaris van de redactie. Berichten voor de Kleiokrant, aktualiteiten, mededelingen van commissies, aankondigingen, brieven en alles betreffende het komende nummer moet naar de eindredacteur.

Van de redactie

'Goddank! Eindelijk wordt historische kennis weer een beetje in ere hersteld!', zo verzuchtten diverse collega-geschiedenisdocenten, toen ik naar hun mening vroeg over de uitkomsten van het rapport-De Wit. Cultuuroverdracht en algemene ontwikkeling zijn plots geen politiek incorrecte termen meer. Zij blijken onder gewone docenten hoog te scoren als doelstellingen van het geschiedenisonderwijs, naast oordeelsvorming en bestaansverheldering. Sommige vakdidactici uitten zich minder enthousiast over het maatschappelijk eerherstel voor historische kennis en chronologie. Zij zien hun geliefde vaardigheden in de knel komen. Het AOB-onderwijsblad ontwaardde al een nieuwe 'Historikerstreit' tussen de kennislobby en het vaardighedenkamp. Andere media sprongen al even gemakzuchtig en ongenueanceerd om met de aanbevelingen van De Wit. Maar de commissie streeft met haar kernspreuk 'een nieuwe balans' juist naar het compromis. Zullen historici zich tegenover elkaar uit laten spelen, of streven zij naar consensus, terwille van goed geschiedenisonderwijs in de toekomst? In ieder geval staat het geschiedenisonderwijs weer op de politieke agenda.

Dit nummer van *Kleio* stelt de lezer in staat kennis te nemen van de inhoud van het rapport en van enkele reacties daarop. VGN-voorzitter Kees Weltevrede pleit voor zorgvuldige bestudering van deze bron: dat is immers een vaardigheid die we onze leerlingen ook bij willen brengen. Veel genoeg van het nummer. Alle soorten van reacties zijn welkom.

Jan van Oudheusden

Op de omslag:
1600 Prins Maurits
bij Nieuw(s-RTL journaal) poort.

Dordrecht, 3 juni 1998

UITNODIGING VOOR DE LEDEN VAN DE VGN

Het advies van de Commissie Geschiedenisonderwijs, de 'Brede Commissie' of 'Commissie De Wit', is sinds half april openbaar. De pers heeft er ruim aandacht aan besteed. Soms op een bijna karikaturale wijze, waardoor meer misverstanden in het leven werden geroepen dan dat er relevante voorlichting werd gegeven over de inhoud van het rapport, *Het verleden in de Toekomst*.

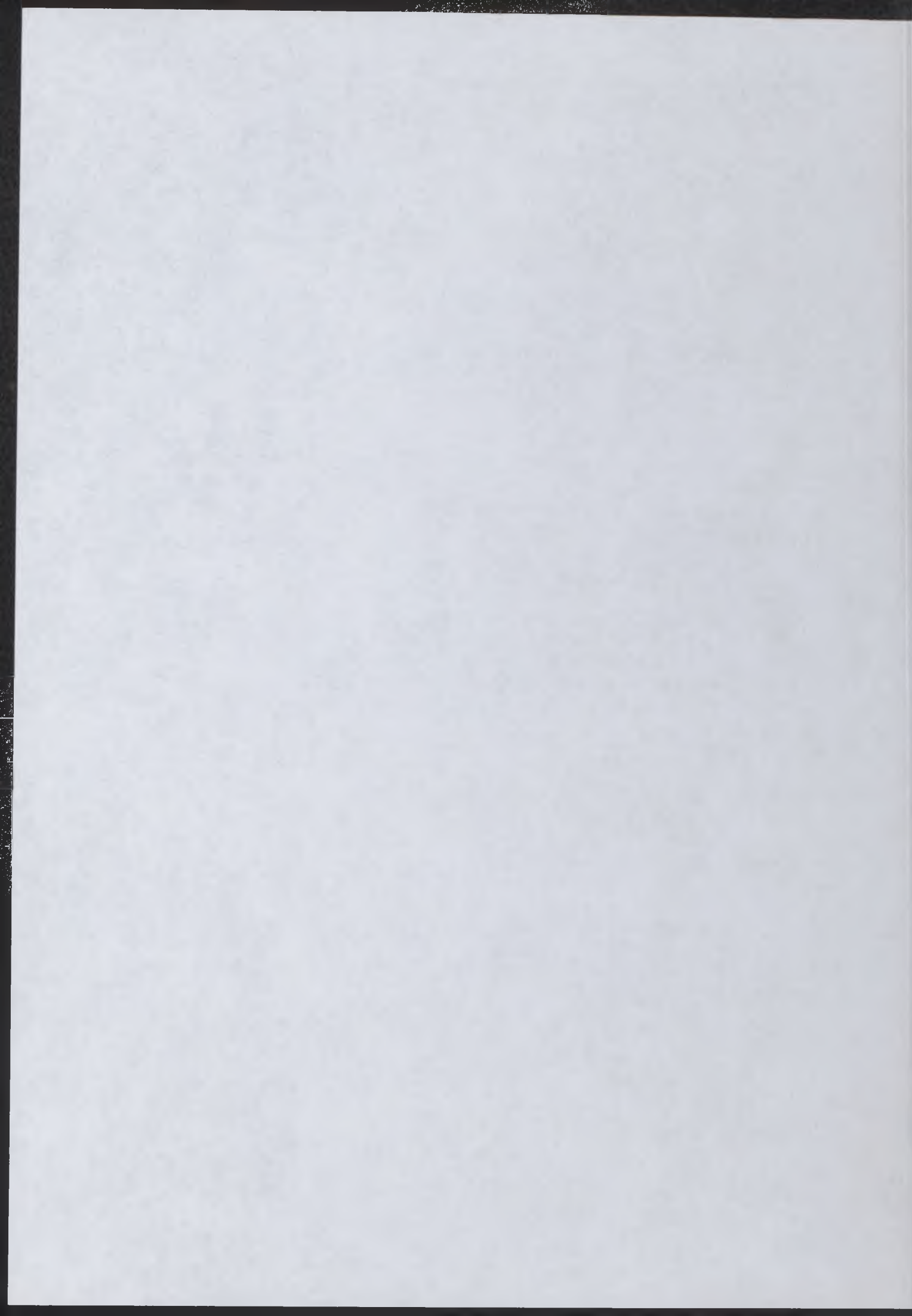
Het bestuur van de VGN heeft besloten pas een standpunt in te nemen nadat de leden zijn geraadpleegd. In *Kleio* nr. 3, april/mei 1998 en nr. 4, juni 1998, vindt u informatie over de inhoud van het rapport. (U kunt het ook zelf bestellen bij de SDU in Den Haag; zie daarvoor het artikel over de Commissie de Wit in *Kleio* 4.) U wordt uitgenodigd uw mening of standpunt te geven. Dat kan, behalve schriftelijk aan de voorzitter of de 2e secretaris, mondeling op een bijzondere verenigingsraad, die gehouden zal worden op

zaterdag 20 juni
van 14.00 tot 16.00 uur
College Blaucapel,
Winklerlaan 373, 3571 KG Utrecht.

In verband met ruimte en consumpties wordt u verzocht u schriftelijk op te geven bij de 2e secretaris van de VGN, Loek Janssen, Ananasstraat 1, 6543 ZH Nijmegen. Leden die aanwezig waren op een examenbespreking op 26 mei jl., hebben daar al een uitnodiging ontvangen.

Namens het VGN-bestuur,

Kees Weltevrede



Wat is jouw mening?

Geef eerst **achtergronden:** '.....'

Maak dan een **stelling:** '.....'

Enerzijds juist:

Anderzijds onjuist:

In dit nummer

2 *Het rapport-De Wit: inhoud en reacties*

Een nieuwe balans

Jan van Oudheusden

Op 16 april verscheen het rapport 'De toekomst van het verleden', waarin 'de samenleving' zich uitspreekt over de inhoud van het geschiedenisonderwijs - een nieuwe balans tussen feitenkennis en vaardigheden.

10 *De voorgeschiedenis van de paarse coalitie*

De 'Haagse muur' gevallen?

Peter van der Heiden

De belangrijke positie van de confessionele partijen, en met name het CDA, lijkt voorgoed verleden tijd. In dit artikel worden de lange lijnen van de vaderlandse politiek ontrafeld.

16 *Kleiogesprek*

Zijn wij nog breukvlakkers?

Jan van Oudheusden en Huub Oattes

Gesprek met Leo Dalhuisen, Elise Storck, Dirk Jaap Noordam en Ron Hendriks over de stofomschrijving 'Nederland 1880 - 1919'

21 *Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen?*

Nederland 1880 - 1919. Op het breukvlak van twee eeuwen

vwo en havo/vbo en mavo

38 *Beter vragen maken*

Flappen in de klas

Chris Keuken

Zijn de leerlingen bij u ook altijd zo vlug klaar met hun vragen en hebben ze dan ook nooit het antwoord gegeven, dat je bedoelt, terwijl ze het eigenlijk best weten?

In dit artikel vindt u een oplossing voor het probleem!

En verder

43 *Boek van de maand*

46 *Boeken*

52 *Kleiokrant*

Een nieuwe balans

Eventjes was het geschiedenisonderwijs voorpaginanieuws in Nederland.

De presentatie aan de staatssecretaris van het rapport 'De toekomst van het verleden' was de aanleiding. Een echte hype was het niet, al waren kranten en radioprogramma's betrekkelijk uitvoerig in hun berichtgeving.

Het rapport is niet zomaar een intern discussiestuk. Het heeft de status van een advies aan de regering. Het is te verwachten dat op basis van dit rapport beleid zal worden ontwikkeld. Het toekomstige functioneren van de geschiedenisdocenten is dus rechtstreeks in het geding!

2

De krantenkoppen waren eenstemmig: FEITEN TELLEN WEER BIJ GESCHIEDENIS (*Trouw*); GESCHIEDENISKENNIS OP SCHOOL MOET BETER (*Brabants Dagblad*); MEER 'FEITEN STAMPEN' BIJ GESCHIEDENIS (*NRC-Handelsblad*); GESCHIEDENISONDERWIJS TERUG NAAR DE TIJDBALK (*Het Onderwijsblad*). Iets genuanceerder was *De Volkskrant*: GESCHIEDENISLES: FEITJES LEREN OF NIET?

De argeloze krantenlezer kon licht de indruk krijgen, dat het tot nu toe maar een zootje was in de geschiedenisles, omdat er niets geleerd werd! Enkele dagbladen wijdde een hoofdredactioneel commentaar aan het rapport.

Zo staan de doelstellingen en de inhoud van ons vak weer eens ter discussie. *Kleio* kan natuurlijk niet achterblijven. In dit artikel geven we de inhoud van het rapport en enkele reacties van vakgenoten kort weer. Ook zijn de meningen gepolst van collega's en leerlingen, over de vraag, wat goed geschiedenisonderwijs moet inhouden.

Tenslotte komt commissielid Kees Weltevrede aan het woord.

De commissie-de Wit werd in september 1997 formeel geïnstalleerd door de staatssecretaris van OC en W; een maand later volgde een Koninklijk Besluit van deze staatssecretaris en die van Binnenlandse Zaken, waarin de voordracht formeel werd vastgelegd. Vóór 1 april 1998 diende de commissie te rapporteren. Er was dus maar weinig tijd. De verkiezingsdatum (6 mei) zal wel als *deadline* hebben rondgespookt in het hoofd van Netelenbos.

De commissie kreeg als opdracht mee te onderzoeken wat het doel, de inhoud en de functie dienen te zijn van het geschiedenisonderwijs in het gehele voortgezet onderwijs. Daarbij moest de relatie met het basisonderwijs betrokken worden. Met nadruk werd gevraagd na te gaan welke verwachtingen de samenleving (waaronder het vervolgonderwijs) van het geschiedenisonderwijs koestert. Wat was het oordeel van de commissie over de aspecten kennis en vaardigheden, thematische verdieping en chronologisch overzicht? Wat zag zij als taakstelling van geschiedenisonderwijs in de multiculturele samenleving?

De opdracht spreekt van een advies op hoofdlijnen; detailonderzoek viel in het korte tijdsbestek van een goed half jaar niet te verwachten.

De opdracht om 'de samenleving' te peilen naar haar verwachtingen van het geschiedenisonderwijs bracht de commissie ertoe gesprekspartners te zoeken bij de media, de wetenschappelijke bureaus van politieke partijen, de SER en het directoraat Integratie Minderheden van het ministerie van Binnenlandse Zaken. Het vervolgonderwijs werd gesondeerd via de VSNU (Vereniging van Samenwerkende Universiteiten), de HBO-raad en de BVE-raad (voor het beroepsonderwijs), terwijl het rapport *Youth and History in Nederland* en informatie van de vereniging Euroclio zicht gaven op de internationale horizon. Ook evaluatierapporten van de inspectie zijn ingezien, zowel met betrekking tot het basisonderwijs als tot de basisvorming.

'De pretentie te weten: "dit vindt de maatschappij", hadden we niet', verklaart commissielid Kees Weltevrede.

Het idee om naar scholen toe te gaan om eens te zien hoe geschiedenisonderwijs in de praktijk reilde en zeilde, is niet gerealiseerd vanwege tijdgebrek.

Waardering voor het vak

Om de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs expliciet te verwoorden, sluit de commissie zich aan bij het WRR-rapport over de basisvorming uit 1985. Het bijbrengen van historisch besef is de centrale functie van het vak, dus besef van tijd en chronologie staan voorop. Personen, gebeurtenissen en processen laten zich alleen maar herkennen in hun historische context. Daarnaast is inzicht in de hedendaagse samenleving een hoofddoelstelling. Geschiedenisonderwijs kan bijdragen tot begrip van langdurige veranderingsprocessen die tot in onze tijd doorlopen. Voorts vormt cultuuroverdracht een belangrijke taak, waarbij het ook gaat om inzicht in de wisselwerking met andere culturen. Ten slotte schuwt de commissie niet om de overdracht van waarden en normen tot het takenpakket van de geschiedenisdocent te rekenen, enerzijds doordat deze het tijdgebonden karakter van die waarden en normen inzichtelijk kan maken; anderzijds doordat hij welhaast absolute waarden overdraagt als mensenrechten en anti-racisme.

Geen der gesprekspartners van de commissie twijfelde aan de waarde aan het vak geschiedenis als zodanig. Er bestaat een breed draagvlak voor ons vak! Een schoolvak als 'mens en maatschappij' zag niemand zitten. Algemene ontwikkeling, vorming tot volwaardig staatsburger, overdracht van waarden en normen, besef van de nationale identiteit tegen de achtergrond van zich wijzigende staatkundige verhoudingen, werden het meest genoemd als typische taken van het geschiedenisonderwijs. Voor accentverschuivingen met betrekking tot het vak geschiedenis (zoals vakkenintegratie, thematische ordening en vaardighedentraining) hadden de gesprekspartners daarentegen maar weinig waardering.

De VSNU stelde het belang van chronologische overzichts kennis voorop. Het beroepsonderwijs klaagde ook over onvoldoende chronologische kennis bij eerstejaars geschiedenisstudenten. Het gehele verleden zou moeten worden bestreken, met het accent op moderne geschiedenis. Vaardigheden worden beschouwd als hulpmiddelen tot het



Leerlingen van het Dr. Mollercollege; wat moet geschiedenis en staatsinrichting bijbrengen?

bijbrengen van een intellectuele, kritische attitude voor de omgang met historische kennis. De commissie concludeert uit alle gesprekken, dat er een kloof is gegroeid tussen de maatschappelijke opvattingen over het vak, en de lespraktijk.

Wij leraren weten dat reeds sinds de Mammoetwet van 1963 van alles is veranderd. Geschiedenis werd een keuzevak. Vervolgens gaf de basisvorming aanleiding tot het formuleren van nieuwe kerndoelen (1993/94), die nu alweer in herziene versie verschijnen. De herinrichting van de bovenbouw (tweede fase) brengt de derde ingrijpende verandering, waarbij geschiedenis in twee van de vier profielen zit.

Er zijn zeven thematische domeinen onderscheiden, opgedeeld in subdomeinen waarbinnen door de uitgevers en auteurs van schoolboeken zeer diverse thema's ontwikkeld worden. Het vbo/mavo wordt ten slotte omgevormd tot vmbo, waarbij de plaats van het vak geschiedenis hoogst onzeker is. Maar al deze veranderingen en de implicaties ervan voor het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting zijn niet iedereen in de samenleving bekend.

Kennis of vaardigheden?

Ook door ontwikkelingen in de wetenschappelijke wereld en in de vakdidactiek is de aard van het geschiedenisonderwijs aan het veranderen. In de media werd fel gediscussieerd over wat ons vak de leerlingen te bieden moet hebben. Wist een leerling nog wel te

vertellen wie Bismarck, Willem van Oranje en Napoleon waren? Dreigden de kostbare lesuren niet grotendeels besteed te worden aan het aanleren van vaardigheden met bronnen? De kardinale vraag was: het aantal lesuren is sterk verminderd, en wat is dan beter: chronologisch geordende overzichts kennis, óf thematisch geordende keuzes? En vraag twee: wat is belangrijker: het erin stampen van kennis, dan wel het aanleren van vaardigheden?

Wie de methoden openslaat, ziet onmiddellijk de prominente plaats die het werken met bronnen is gaan innemen. De leerstof is bovendien thematisch van opzet, al ontbreekt de chronologische lijn niet geheel. Thema's lijken soms wat geforceerd aan de maatschappelijke actualiteit ontleend.

De commissie oordeelt, dat op het kernvraagstuk kennis/inzicht/vaardigheden géén tegenstelling hoeft te bestaan. Zij wil uitdrukkelijk niet opteren voor een eenzijdige benadering, waarin óf voor kennis, óf voor vaardigheden is gekozen. Wel valt tussen de regels door te lezen dat de commissie vindt, dat het huidige geschiedenisonderwijs teveel is doorgeslagen richting bronnen en vaardigheden. Vandaar dat zij zoekt naar een *nieuwe balans*.

Zij stelt:

- Het chronologisch kader dient richtinggevend te zijn, vanwege het belang van het tijdsbesef.
- Vaardigheden kunnen slechts worden aangeleerd in het kader van kennis en inzicht, en voor niet-vakspecifieke vaardigheden moet het vak geschiede-

Historische kennis moet opgekrikt Geschiedeniskennis op school – beter

Feiten tellen weer bij geschiedenisles

nis zich in zijn eentje niet verantwoordelijk voelen.

- Al naar gelang de leeftijd en het schooltype kan de verhouding tussen kennis/inzicht/vaardigheden anders liggen. Op relatief jonge leeftijd is kennisverwerving meer op zijn plaats, die overigens niet identiek is aan het klakkeloos laten memoriseren van dorre feitjes.
- Voor fragmentisering in domeinen (die zijn afgeleid van nieuwe terreinen in de vakwetenschap) dient gewaakt te worden, evenals voor de pretentie, met het kritisch bestuderen van bronnen een afspiegeling te vormen van de professionele geschiedbeoefening.

De vaak gehoorde bewering, als zou feitenkennis niet beklijven en snel weer verouderen, wordt door de commissie genuanceerd. Tal van prikkels in de maatschappelijke praktijk activeren die kennis: de media, musea, monumenten, toerisme, noem maar op. Daarom moet aan relatief jonge mensen een basis aan kennis worden bijgebracht, een fundament waarop later kan worden voortgebouwd. Bovendien is veroudering van kennis in de humaniora (waaronder ons vak ressorteert) van een andere orde dan die in de natuurwetenschappen. Er is weliswaar sprake van een voortdurende herschrijving van de geschiedenis, maar mét gebruik van bestaande kennis.

De canon in de onderbouw

Als het aan de commissie ligt, krijgen straks alle leerlingen tot en met de basisvorming eenzelfde minimumpakket aan historische overzichts-kennis en vaardigheden aangeboden. Dit pakket wordt aangeduid als de 'canon'. Die hoeft niet uitputtend te zijn, maar moet wel uitzicht bieden op een overzicht. Op de basisschool moet hiermee al worden begonnen, en in de basisvorming behoort die te worden afgerond.

Die canon is van belang, zowel uit het oogpunt van gemeenschappelijk besef van het (eigen) verleden en

de (eigen) cultuur, als van burgerschapsvorming. Ook vbo/mavo-leerlingen dienen de canon te krijgen. Al naar gelang het aantal beschikbare uren en het niveau, worden daaraan extra elementen toegevoegd; die toevoegingen duidt de commissie aan het de term 'pluspakket'.

De huidige, in ambitieuze en abstracte termen vervatte kerndoelen van de basisvorming worden thans slechts in sterk verwaterde vorm in het vbo/-mavogebied gerealiseerd. De commissie spreekt van een 'theezakjesmodel'. Achteraf blijkt, dat veel doelen niet gehaald zijn.

Om aan deze betreurenswaardige praktijk een eind te maken, stelt de commissie een omgekeerde benadering voor, een opbouwmodel. Er moet dus een samenhangend basispakket kerndoelen worden geformuleerd, dat zich integraal op vbo/mavo laat realiseren. Daarbovenop kunnen aanvullende eindtermen komen (het pluspakket); in de vorm van 'aanvullende stof' wordt in de onderbouw havo/vwo de grondslag gelegd voor de examenvoorbereiding in de bovenbouw.

Om de canon vast te stellen, zal een tijdelijk advieslichaam moeten worden ingesteld. En eenmaal in de vijf jaar wordt die canon herzien, om 'verstening' te voorkomen. Uitgangspunt van de canon is het principe van een chronologisch-thematisch gestructureerd overzicht.

In het *basisonderwijs* zal belangstelling wekken voor het eigen verleden centraal staan, in combinatie met fascinatie voor het verre en vreemde. Hierbij wordt zeer geleidelijk een chronologisch tijdsbesef ontwikkeld. Aan het cultureel erfgoed kan bijzondere aandacht worden besteed.

De canon in de *basisvorming* zal enerzijds teruggrijpen op die in het basisonderwijs, anderzijds nieuwe onderwer-

pen moeten aansnijden. Een ruimer (buiten-)Europees perspectief, meer aandacht voor diachronische kernbegrippen en andere vaardigheden markeren het verschil. Essentieel is, dat aan de chronologie wordt vastgehouden. Heeft een sector van de basisvorming extra tijd, dan kunnen deze canononderwerpen gemakkelijk worden aangevuld met nog meer diachronische kernbegrippen en vaardigheden.

De bovenbouw

Het geschiedenisprogramma voor de bovenbouw vmbo en de tweede fase havo/vwo zal moeten voortbouwen op het programma in de basisschool en de basisvorming. In het vmbo bepleit de commissie een voor alle leerlingen verplicht combinatievak geschiedenis/maatschappijleer, met als voornaamste functie burgerschapsvorming. Tot nu toe is zo'n vak alleen voorzien op havo/vwo. De staatsinrichting en de ontwikkeling van verdeeldheid en samenhang in de Nederlandse samenleving zullen daarin de twee hoofdcomponenten moeten vormen. Zo kan ons vak wezenlijk bijdragen tot het inburgeren van allochtonen en het bevorderen van politieke belangstelling.

In het sectordeel 'Zorg en Welzijn' pleit de commissie voor geschiedenis als sectorspecifiek vak, met inhoudelijk het accent op de verzorgingsstaat, en op aspecten als secularisatie, ver- en ontzuiling, toe- en afnemende staatsbemoeienis.

In het havo/vwo pleit de commissie voor een soortgelijk combinatievak in het algemene gedeelte van de tweede fase, met een vergelijkbare inhoud als op het vmbo, maar uitgebreid met een beperkt aantal gehistoriseerde probleemvelden rondom staatsinrichtingsthema's als centralisatie en decentralisatie, burger en overheid en internationale samenwerking. Onder meer worden genoemd: Europese integratie en nationale identiteit, westerse en niet-westerse maatschappijtypen, vrede en veiligheid, autochtoon en allochtoon. Ook in de Tweede Fase moet de 'nieuwe balans' tussen kennis, inzicht en vaardigheden gestalte krijgen. De commissie sluit aan op bestaande bezwaren tegen de huidige ondoorzichtige onderwerpkeuze voor het centraal eindexamen. De chronologische samenhang acht zij daardoor verstoord, onderwerpen zijn in de lucht komen hangen en er is teveel nadruk gelegd

op training in vakspecifieke vaardigheden.

De introductie van de domeinen, sub-domeinen en thema's voor de tweede fase heeft die problemen niet opgelost. Daarom doet de commissie twee voorstellen:

1. beperking in de tijd: beginnen in het pre-industriële Europa van het *ancien régime* en eindigen in onze tijd;

2. afbakening binnen die periode van een beperkt aantal diachronische thematische domeinen zoals economie, sociale verhoudingen, cultuur en mentaliteit, politiek en internationale verhoudingen. Al die domeinen dienen integraal te worden behandeld in een chronologisch perspectief, waarbij de leerlingen kennis verwerven van de voor het domein essentiële begrippen. Dat kunnen historische begrippen zijn (zoals mercantilisme) maar ook abstracte (zoals arbeidsverdeling). Ook theoretische vraagstukken als de aard van historische kennis en constructie-elementen in historische voorstellingen, plus training in een aantal vaardigheden gericht op informatieverwerking en bronnenkritiek krijgen een plaats.

De voorgestelde systematiek acht de commissie transparant en evenwichtig. Eenzijdige gerichtheid op het heden wordt vermeden, en de periode is compact genoeg voor een goed gestructureerd en veelzijdig overzicht.

De multiculturele samenleving

De vraag hoe het toekomstig geschiedenisonderwijs moet inspelen op de multiculturele samenleving acht de commissie allerminst eenduidig te beantwoorden, gezien de veelheid en diversiteit van etnische groepen en de onevenwichtige verdeling over het land. Per school moet dus differentiatie mogelijk zijn.

De commissie beveelt aan, de oplossing niet te zoeken in selectie van bepaalde thema's, maar in een veel algemener interculturele benadering en attitude van docenten, die getuigt van inlevingsvermogen in andere culturen. Een thema laat zich echter wel aanwijken; migratie. Nederland heeft eeuwenlang vreemdelingen opgenomen en doen integreren.

Reacties

Hoe reageerden de media en de prominente vakbroeders op het rapport?

Zoals wel te verwachten viel, werd in de media sterk de nadruk gelegd op het thema 'terug naar de tijdbalk', hoewel het woord tijdbalk in het rapport niet eens voorkomt!

Het Onderwijsblad schreef letterlijk: 'Het geschiedenisonderwijs moet leerlingen weer vertellen wie Bismarck, Willem van Oranje en Napoleon waren. En dat liefst ook nog in de juiste volgorde.' Alsof zoiets tegenwoordig niet meer zou gebeuren!

Het blad wist ons ook nog te vertellen dat een eerstejaars student die nog nooit van de Franse Revolutie gehoord heeft, eerder regel dan uitzondering is. *NRC-Handelsblad* negeerde het kernbegrip 'nieuwe balans', door het rapport op te vatten als een eenzijdig pleidooi voor 'feiten stampen', dat haaks zou staan op de recente onderwijsvernieuwingen.

Heel anders was het redactioneel commentaar van *de Volkskrant*. Dat noemde het pleidooi voor een nieuwe balans juist realistisch. 'Het heden is slechts een flinterdunne schil van al het voorafgaande. Kennis daarvan is hoe dan ook zinnig. En die kennis moet worden aangeleerd op een manier die recht doet aan het vak. Dus niet in de vorm van losse fragmenten waarin elk onderling verband ontbreekt, maar als een uitsnede van het collectieve verleden. Dat jaartallen en chronologie daarbij een rol spelen, is onvermijdelijk. Want een andere logica kent de geschiedenis niet.'

De vakdidacticus Hubert Schrijnemakers sprak echter van 'een verkiezingsstunt van PvdA-lid Netelenbos'. Hij vond het voorstel én de positieve reactie van de staatssecretaris 'rondt slecht': vaardigheden achtte hij essentieel voor het geschiedenisonderwijs, omdat leerlingen anders 'alles van buiten leren en het binnen zes weken zijn vergeten.'

In dezelfde geest reageerde zijn Leidse collega Leo Dalhuisen: 'Een advies van een clubje schreeuwelijken en de staatssecretaris verkwaanselt haar idealen.' Haast verlekkerd constateerde Wubby Luyendijk in *NRC-Handelsblad* (25 april) alweer een nieuwe ideologische stammenstrijd.

Gelukkig probeerden zowel Dalhuisen als zijn Amsterdamse geestverwant Arie Wilschut olie op de golven te gooien door te verklaren dat het om een

RANDVOORWAARDEN

– Op de basisschool: meer en gericht geschiedenisonderwijs.

De commissie bepleit een verhoging van de kwaliteit van de basisschoolleraars door waarborging van een adequate vakopleiding op de pabo's en door betere nascholingsmogelijkheden voor de huidige docenten.

– In de basisvorming:

de canon voor iedereen - om dat mogelijk te maken lijkt het voorschrijven van een minimum aantal lesuren niet te vermijden; het pluspakket dat nodig is als aanloop naar het examen - scholen moeten hiervoor tijd ter beschikking stellen, omdat anders het onderwijs in de tweede fase voor geschiedenis en staatsinrichting vastloopt.

– Versterking van de positie van de vakdidactiek kan verkregen worden door de instelling van een leerstoel en door intensievere contacten tussen wetenschap en basis- en voortgezet onderwijs.

CONCRETE INHOUDEN

Basisonderwijs:

Prehistorie; Romeinen (vooral in Nederland); de Opstand/Tachtigjarige Oorlog; de Republiek in de zeventiende eeuw; Bataafs-Franse tijd; ontwikkeling van de industriële samenleving (vooral in Nederland); crisisjaren dertig; Tweede Wereldoorlog; de (Nederlandse) samenleving na 1945.

Elementaire vaardigheden kunnen zijn: leren kijken, vragen stellen, opzoeken en verslagleggen.

Mondiale en Europese ontwikkelingen wil de commissie uit de geschiedenisles van de basisschool weren. Staatsinrichting kan er wel een plaatsje krijgen.

Basisvorming:

Prehistorie; Middellandse-Zee-culturen; Middeleeuwen (aspecten van staatsvorming, economie en cultuur); Reformatie; Europese expansie; absolutisme en democratische revoluties, industriële revolutie(s); kolonialisme, imperialisme; socialisme/-communisme, fascisme; internationale verhoudingen twintigste eeuw (Eerste en Tweede Wereldoorlog), dekolonisatie, Europese eenwording; elementaire staatsinrichting, waaronder hedendaagse politieke stromingen.

Vaardigheden zijn hier: het omgaan met verschillende soorten historische informatie en teksten; voortgezette elementaire kennisgeving met bronnen, en elementaire verslaglegging.



'The voice of the future': Je moet iets met datgene wat je geleerd hebt kunnen doen!

schijntegenstelling ging. Het gaat immers om kennis én vaardigheden, kijk maar naar de bestaande schoolmethodes. Het probleem van een chronologisch overzicht is volgens hen ten eerste, dat vijftienjarigen daar niet erg door zullen worden aangesproken, en ten tweede, dat er nooit overeenstemming zal worden bereikt over de vraag welke feiten er nu precies in dat overzicht moeten worden opgenomen. Ook vakdidacticus Guus Peek (Utrecht) relativeerde de schoolstrijd tussen historici: *Elke leraar maakt nog steeds zijn eigen geschiedenisvak.*

Docent Hans Ulrich (Stedelijk Gymnasium Leiden) toonde zich geen warm voorstander van vaardigheden: *'Kinderen willen weten en niet zoeken. Ze willen verhalen horen... Dat betekent dat je brugklassers geen "kunstjes met bronnen" moet laten doen.'* In de bovenbouw ligt dat anders, daar zijn vaardigheden nuttig. Collega Oot Verharen (Hilversum) zag niets in het rapport, behalve een pleidooi voor de terugkeer van dorre feitjes. *'Jaartallen kun je van het Internet halen. Waarom zou je ze uit het hoofd leren? Geschiedenis gaat pas leven als het over mensen gaat. Wat heeft het voor zin om te weten dat in 1566 de Beeldenstorm plaatsvond, als je niet weet wie erbij betrokken waren?'* reageerde zij verbolgen.

In de universitaire wereld is met meer instemming op het rapport gereageerd. Hans Righart (RUU) vindt historische feitenkennis belangrijk en is van mening, dat het verleden als voetveeg van het heden wordt gebruikt, zie

vrouwengeschiedenis. *'Wat heb je aan bronneninterpretatie als je de kennis niet bezit?'*

Maarten van Rossem is het met hem eens. *'Het gevaar is groot dat allerlei subdomeinen en thema's worden gekozen op grond van modieuze en politiek correcte denkbeelden. Voor je het weet gaat het over de vrouwenemancipatie in Mesopotamië of de milieuvriendelijke gewoonten der indianen.'* Werken met bronnen vindt hij vervelend voor leerlingen; die hebben veel liever mooie verhalen over historische gebeurtenissen en fascinerende personen. Voor Van Rossem is het zoeken naar een nieuw, strak chronologisch kader (in plaats van de domeinen en subdomeinen) een voortreffelijke gedachte, die brede steun verdient. Maar hij relativeert het belang van het schoolvak geschiedenis voor de maatschappij. Geschiedenis is in de eerste plaats aangenaam tijdverdrijf en de commissie had meer moeten benadrukken, *'dat kennis van geschiedenis ook een immens genoeg kan verschaffen.'*

Commissielid Piet de Rooy betreurde het in de Volkskrant (7 mei) dat de discussie werd verengd tot de vraag *'feitjes leren of niet?'* Het is natuurlijk én én! Het is zinloos losse feitjes erin te stampen zonder verband of samenhang; zoals omgekeerd het voorhouden van losse inzichten zonder enige kennis van de feiten ook geen zin heeft.

Wat vinden onze collega's?

De gewone docenten zijn in de kranten niet veel aan het woord gelaten. Daarom heeft *Kleio* een kleine opiniepeiling gehouden onder 26 collega's uit het voortgezet onderwijs in verschillende delen van het land, om een eerste indruk te krijgen hoe het rapport is gevallen in het veld. Deze peiling geschiedde telefonisch en/of schriftelijk en heeft allerminst wetenschappelijke pretenties! We stelden onze collega's drie vragen.

1. Als u moet kiezen, wat acht u dan van groter belang: het aanbrengen van feitenkennis bij de leerlingen, of hen trainen in vaardigheden (met bronnen)?

De uitslag was:
feitenkennis 13x,
een mengvorm 10x,
vaardigheden 3x.

2. Wat acht u van groter belang: leerlingen chronologisch besef bijbrengen, of thematische verdieping?

De uitslag was:
chronologisch overzicht 13x,
een mengvorm 12x,
thematische verdieping 1x.

3. Wat is naar uw mening de hoofddoelstelling van het geschiedenisonderwijs?

Op deze vraag kwamen uiteenlopende antwoorden en veel collega's noemden meer dan een doelstelling:

– leerlingen kritisch maken,	10x
– weloverwogen laten oordelen	
– het heden laten begrijpen door kennis van het verleden	10x
– cultuuroverdracht en algemene ontwikkeling	8x
– relativeringsvermogen bijbrengen	6x
– interesse voor het eigene, evocatie van het verleden	5x
– tijdsbegrip, inzicht in veranderingsprocessen	5x
– waarden als mensenrechten, tolerantie, democratie overdragen	3x

Verder werden nog een of tweemaal genoemd: kennis van staatsinrichting, inzicht in hoe mensen met elkaar omgaan, respect voor menselijke prestaties, en het kunnen onderscheiden van verschillende visies.

Deze mini-enquête geeft een indicatie, dat de strekking van het rapport-De Wit breed gedragen wordt door het veld. Veel sterker dan onder vakdidactici die in de pers hun angst verwoordden over vermeende terugkeer naar de dorre feitenkennis, leeft er onder gewone docenten de behoefte om de leer-

lingen een duidelijk gestructureerd verhaal voor te houden van de loop van de menselijke geschiedenis. Opvallend weinig docenten kiezen voor nadruk op vaardigheden of voor thematische verdieping. De voorkeur van de geënquêteerde docenten ligt ofwel bij feitenkennis en chronologie, ofwel bij een mix van feiten-vaardigheden en chronologie-thematisch onderwijs. Dat is precies wat de commissie in haar rapport bepleit: een nieuwe balans!

De docent die zijn verbazing aldus uitte: *'Eerst is het alles vaardigheden wat de klok slaat ... en nu moet het ineens weer om. Onbegrijpelijk. Overigens vind ik het goed dat er meer aandacht voor feitenkennis komt.'* is illustratief voor de twijfels die leven onder collega's. Een ander merkte op: *'Alleen met vaardigheden bezig zijn, is een soort buurt-huiswerk.'*

Tevens blijkt uit dit onderzoekje, dat onze docenten vooral doelstellingen nastreven als kritische oordeelsvorming, bestaansverheldering, cultuuroverdracht en algemene ontwikkeling. Niemand wil terug naar de tijdbalk als doel op zich, maar wel is er een voorkeur voor meer structuur, feiteninhoud en overzicht.

Wat vinden leerlingen?

Omdat de vraag mij bezig hield, wat leerlingen nu eigenlijk goed geschiedenisonderwijs vinden, benutte ik de laatste les in mijn 6-vwo-cluster van het Dr. Mollercollege te Waalwijk voor een kleine enquête. Ik acht deze jonge mensen namelijk zeer wel tot oordelen in staat. Er deden zeventien leerlingen mee aan het onderzoekje, dus harde conclusies zijn niet te trekken.

Op de eerste vraag: *Voel je meer voor feitenkennis, of meer voor training in vaardigheden?*, antwoordden vijf leerlingen meer te voelen voor feitenkennis; negen leerlingen opteerden voor training in vaardigheden, en drie zagen het meest in een fifty-fifty-verdeling. Zo populair is 'feitjes leren' kennelijk niet onder deze leerlingen!

Die cijfers zeggen niet zoveel. Interessanter is de motivatie te lezen. Degenen die kozen voor feitenkennis stelden onder meer: *'Je moet, vind ik, weten hoe de wereldkopstukken de wereld veranderd hebben en minder: leg uit aan de hand van de brief van huppeldepup aan zijn neef, hoe men dacht over van alles en nog wat.'*

Van degenen die meer voelden voor vaardigheden antwoordde er één: *'Vaardigheidstraining is belangrijker, omdat je zo pas echt "in contact" komt met de mensen van toen.'*

Een andere uitspraak was: *'Feiten leer je toch wel, en dan vind ik het beter dat je ze ook leert toe te passen op bronnen.'*

En weer iemand anders schreef: *'Met behulp van bronnen kun je je inleven in de tijdgeest en denkwijze van mensen in een bepaalde periode en plaats. Feitenkennis is heel abstract; je weet dan wat er is gebeurd, maar je weet niet wat er achter zit en waarom het gebeurd is.'*

Een meer negatieve benadering was: *'Ik heb een hekel aan het uit mijn hoofd leren van feitjes.'*

Iemand die koos voor de gulden middenweg - en dus op de lijn van het rapport zat - stelde: *'Ik denk dat om goed te kunnen oefenen met allerlei bronnen, je juist veel feitenkennis moet hebben. Met het trainen met bronnen kan de leerling de geleerde stof goed toepassen.'*

Op de tweede vraag: *Voel je meer voor een chronologisch overzicht, of voor thematische verdieping?* lagen de verhoudingen nog iets ongunstiger voor de kennisvariant: slechts vier leerlingen kozen er voor het chronologische overzicht, elf voor thematische verdieping, en twee prefereerden de combinatie van beide. Van de hand van de voorkeurstemmers voor chronologisch opgebouwd onderwijs waren er antwoorden als: *'Juist die chronologische volgorde is belangrijk, omdat je dan beter het onderlinge verband ziet tussen de gebeurtenissen in de geschiedenis.'*

De stemmers voor thematisch onderwijs uitten hun afkeer van oppervlakkig onderwijs daarentegen aldus: *'Je moet iets met datgene wat je geleerd hebt kunnen doen, en dat kan niet als het globaal is gedaan.'* Of: *'Bij chronologisch overzicht is het verloop te saai.'* En: *'Thematische verdieping is interessanter, je kunt dan meedenken in plaats van te luisteren.'*

Hier zien we dus een discrepantie met wat de leraren belangrijk achten!

Dan was er nog een laatste vraag, die luidde: *Wat is voor jou het doel van het geschiedenisonderwijs?* Hierop konden meerdere antwoorden gegeven worden. De uitslag was aldus:

- algemene ontwikkeling	15x
bijgebracht krijgen	
- meer inzicht krijgen in je eigen bestaan	3x

- een kritische houding tegenover maatschappelijke verschijnselen	3x
- kennismaking met andere, vreemde culturen	3x
- geschiedenis is gewoon een interessant vak	3x
- culturele vorming	2x

Het is opmerkelijk, hoe favoriet het begrip 'algemene ontwikkeling' is onder deze leerlingen. Ik kreeg antwoorden als: *'Je leert veel dingen die je "behoort" te weten als staatsinrichting / cultuurgeschiedenis, en die kennis is vaak ook heel nuttig bij andere vakken als nederlands, aardrijkskunde en economie.'* En: *'Ik merk wel dat de mensen die geen geschiedenis hebben gevolgd minder "weten" van zaken dan degenen die het vak wel hadden.'*

Gesprek met Kees Weltevrede

Om ook de commissie aan het woord te laten, koos Kleio voor VGN-voorzitter Kees Weltevrede, die graag bereid was tot een gesprek.

Is de commissie tot de conclusie gekomen dat het geschiedenisonderwijs is verguisd, en er teveel losse brokken over zijn gebleven?

'De discussie was altijd: In de breedte of in de diepte? We staan voor keuzes. Je moet thema's kiezen. Het volledige overzicht is onbereikbaar en is er ook eigenlijk nooit geweest. Wij hebben nooit een boekje met rijen jaartallen uit ons hoofd geleerd, van de Romeinse tijd tot nu. Er zijn altijd keuzes gemaakt.

Sinds de Mammoetwet kwamen de thematische methodes, maar de behoefte aan chronologie bleef. Dat besef was men kwijt.

Als je op de universiteit prikt wat studenten aan kennis meedragen, krijg je soms te horen: *"Maar meneer, de Renaissance hebben we nooit gehad!"* Daar bestaat dus die behoefte aan chronologie. Wij hebben eerder toch ook al gesproken over 'de plattegrond' van de geschiedenis'.

Zijn aspecten als cultuuroverdracht en algemene ontwikkeling verwaarloosd door te sterke nadruk op de methodiek van de historicus?

'Ook. En we moesten allerlei nieuwe trends volgen, zoals vrouwengeschiedenis, economische geschiedenis. Dat was een beperking.

Voor een deel vindt men de eindexamenthema's te ver doorgeslagen. Waarom de patriottentijd, en dan dat onderwerp uit de Middeleeuwen? De relevantie daarvan werd niet gezien door de maatschappij.

Persoonlijk vind ik dat we geluiden uit de maatschappij serieus moeten nemen. We moeten niet als een roepende in de woestijn blijven zeggen, dat de maatschappij ons niet wil begrijpen. Men heeft in de maatschappij ook wel door, dat het stampen van feiten zinloos is. Het zich inleven in de tijd vindt men zinvol.

De commissie wil de vaardigheden beoefenen vanuit het chronologische overzicht. Wij hebben niet voor niets de longitudinale opbouw voorgesteld, in de vorm van die canon: de historische overzichtskennis, die alle leerlingen in Nederland minimaal moeten kennen. We vinden dat vaardigheden daarbij horen. Maar vaardigheden vormen in de toekomst niet langer hét hoofddoel, maar eerder een mede-hoofddoelstelling.

Kun je uit de doelstelling 'nieuwe balans' opmaken, dat het geschiedenisonderwijs te ver naar één kant was doorgeslagen, en de commissie wil dat we nu gaan streven naar meer evenwicht?

'Juist.

Wat wij leraren nu aan lesuren hebben, is het absolute minimum om wat de commissie wil te realiseren. Het probleem van het rapport is, dat het nú vertelt, wat er over vijf jaar moet gaan gebeuren. Maar wat er tussen nu en vijf jaar zal plaatsvinden, moet nog opstarten. Iedereen is hard bezig om de Tweede Fase voor te bereiden. Tegenover onze achterban was dat niet zo verstandig. Gelukkig hebben Margriet Hielkema en ik in de tekst nog veel kunnen wijzigen ten goede. Ik neem geen afstand van het rapport hoor, de lijnen zijn heel goed, maar hier zit een hiaat.

Het belangrijkste is, dat we als leraren veel terugkrijgen in ruil voor toegeven op het punt van hetgeen de maatschappij van ons vraagt: chronologische overzichtskennis.

Er zijn uitdrukkelijk vier redenen genoemd, waarom geschiedenis onmisbaar is: algemene culturele vorming, maatschappelijke cohesie, staatsburgerschapsvorming, en overdracht van normen en waarden. De Tweede Kamer gaat ermee aan het werk.

Letterlijk heeft de staatssecretaris gezegd: *"Ik acht met de commissie dege-lijk geschiedenisonderwijs van groot belang vanuit een algemeen cultureel gezichtspunt, maar ook vanuit een gezichtspunt van maatschappelijke cohesie, de vorming tot staatsburger in onze democratische samenleving en de overdracht van normen en waarden."*

Bij mijn weten is dat nooit eerder zo uitgesproken, en ook niet voor andere schoolvakken! Zelfs is gezegd dat andere vakken aan dit rapport een voorbeeld kunnen nemen.

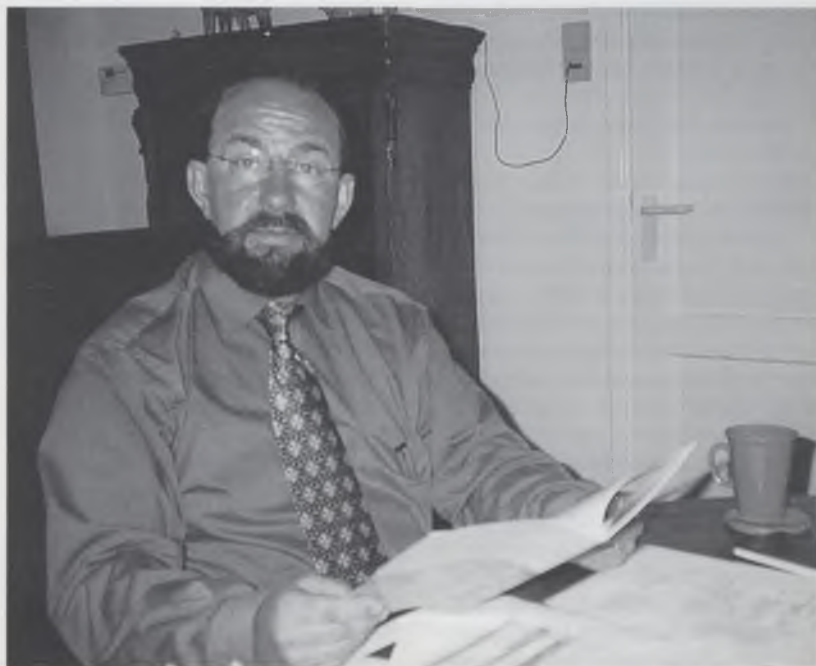
Het resultaat wordt opvallend en eenduidig genoemd: *"Er is waardering gebleken voor de inzet van allen die bij het huidige geschiedenisonderwijs zijn betrokken. Een aantal ontwikkelingen daarin blijken als waardevol te worden gezien. Algemeen wordt een basis van historische overzichtskennis beschouwd als een grondvoorwaarde voor goed geschiedenisonderwijs. Vaardigheden zijn belangrijk, maar mogen niet los komen van feitelijke kennis, overzichtskennis."*

Wat vond je van die krantenkoppen, die suggereerden dat wij ons vak schromelijk verwaarloosd hebben?

'Daar zijn twee dingen over te zeggen. De kwaliteit van de koppenmakers van kranten laat te wensen over; helaas lezen mensen vooral die koppen. In de tweede plaats zegt het me, dat er nog steeds een heel karikuraal beeld bestaat van geschiedenisonderwijs. Dat geldt overigens alleen voor pre-mammoeters. Maar schadelijk is het wel. Gelukkig is het geheugen van de gemiddelde krantenlezer eindig. Die media-hype duurde maar even.

Waarom gebruikt de commissie het woord 'canon'?

'Daar hebben we een bijna theologische discussie over gehad. Maar er was geen beter woord voor. 'Minimum-kennis' spreekt ook niet zo aan. Wat betreft de inhoud van de canon: een volgende commissie zal die moeten uit-



VGN-voorzitter en lid van de commissie-De Wit Kees Weltevrede.

Daar ben ik blij mee. Los van de vraag of nu feitjes of vaardigheden het belangrijkste zijn. We hebben enkele dingen ingeleverd op het punt van vaardigheden, maar we krijgen er veel voor terug. We hebben de steun van de staatssecretaris, de steun van hoge ambtenaren, en een betere beeldvorming van ons vak.'

werken. Wat nu in het rapport staat, is een minimumprogram. Bewust hebben wij de vbo/mavo-scholen als uitgangspunt genomen. Want kijk eens wat er nu gebeurt in sommige methodes, waar een tweejarige basisvorming wordt afgewerkt: daar wordt veel uitgegooid! Dit theezakjesmodel is in ons rapport vervangen door het opbouw-

model: dit, dat en dat móet je gehad hebben; kun je meer aan, dan kun je daar een stapeltje kennisblokken bovenop leggen. En het pluspakket geeft ook gelegenheid om binnen de minimumblokken dieper te gaan. Dus als het over de Middellandse Zeeculturen gaat, kun je ervoor kiezen de Grieken wat uitgebreider te behandelen als het minimum voorschrijft. We hebben het leerspsychologisch benaderd: wat is voor leerlingen leuk, en voor de maatschappij nuttig?

Gooien we nu die modieuze educaties definitief overboord?

'Officieel hebben we uitdrukkelijk de multiculturele vorming opgenomen. Intercultureel onderwijs zal blijven. Het thema 'vrouwen' is inmiddels zo geïntegreerd, dat een apart thema niet meer nodig is. Wat nooit goed is opgepakt, is het thema 'milieu'. Dat is er nooit uitgekomen. Maar er komt ook zoveel op ons af: we worden overstelpt met lessenspakketten, van Amnesty International, Greenpeace, Vrede van Munster. Alsof we het gewoon niet al druk genoeg hebben.'

Krijgen we in de toekomst voor het eind-examen telkens onderwerpen die beginnen in het Ancien Régime en doorlopen tot in het heden?

'Dat is de opzet. Of het één of twee thema's per jaar worden voor het centraal examen, laten we in het midden. Wel steeds nieuwe onderwerpen, vanwege het verfrissingselement en het toetsingselement. We hopen dat het er straks nog maatschappelijk relevanter uit ziet.

Maar we leggen de nadruk op het geheel en hopen wel dat men zich niet teveel blind zal staren op de CSE-thema's. We hopen dat niemand nog naar de universiteit zal gaan die kan zeggen: in mijn jaar heb ik alleen maar het nationaal-socialisme en Amerika gehad.

Verwacht de commissie niet teveel van de basisschool?

'Nee, vergis je niet: zeventig procent van de basisscholen geeft uitstekend geschiedenisonderwijs. Wij handelen in de brugklas alsof de leerlingen voor het eerst geschiedenis krijgen. Er ligt een grote cesuur, die we willen overbruggen. We moeten er straks op kunnen rekenen dat de basisschool docent

bepaalde zaken heeft besproken. Nu is het te vrijblijvend.

Als zij nu hun kerndoelen gaan toepassen, zit je dicht bij de doelstellingen van ons rapport. Je krijg zo functionele herhalingen. Je roept slapende kennis weer op.

Heb je nog een laatste boodschap?

'Ja! ik hoop dat wij door dit rapport niet intern verdeeld raken. Dat probeer ik op alle manieren te voorkomen. We moeten ook onze slag slaan met dit rapport. Laat iedereen goed het rapport lezen, en niet direct reageren op koppen in de krant! Dat leren wij onze leerlingen toch ook: dat je zorgvuldig met je bronnen moet omgaan?

Laten we die vaardigheid eerst zelf eens goed toepassen, voordat we elkaar met het rapport om de oren gaan slaan!

Met dank aan Carla van Boxtel, Huub Oattes en Hans Pols

Het verleden in de toekomst

Advies van de commissie
geschiedenisonderwijs

Het rapport *Het verleden in de toekomst* is een publicatie van de Adviescommissie Geschiedenis en uitgegeven door het ministerie van OC en W, directie voorlichting. De prijs bedraagt f 15,-. Exemplaren zijn onder vermelding van het ISBN-nummer 90 345 3547 3 te bestellen bij: Sdu/Servicecentrum, Postbus 20014, 2500 EA Den Haag. Tel. 070-378 9830, fax 070-378 9783.

Savoye. Onder de staten van Italië was 't hertogdom Savoye voor de geschiedenis van 't meeste belang. Door deelneming aan verschillende oorlogen werd het langzamerhand vergroot, vooral onder **Victor Amadeus II** (1675—1730). Bij den vrede van Utrecht verkreeg deze vorst Sicilië, dat hij in 1720 voor Sardinië en den koningstitel verruilde. De nieuwe koning wist door onderwerping van den adel, verbetering van 't rechtswezen en van 't onderwijs een toestand te scheppen, die gunstig afstak bij dien der overige Italiaansche staten.

7. Toestanden.

De hoven. Het tijdvak, dat met den vrede van Utrecht eindigt, wordt terecht naar den hoofdpersoon dat van Lodewijk XIV genoemd. Frankrijk en zijn koning werden in alles nagevolgd. De Fransche taal, zeden, denkbeelden en modes kregen ook in andere landen eene onbeperkte heerschappij. Ongelukkig was 't voorbeeld, dat men navolgde, verre van navolgenswaardig. De grenzenloze geldverspillingen, de lichtzinnige levenswijze van 't hof te Versailles vond men weldra aan de meeste hoven van Europa, zelfs in de kleinste Deutsche staatjes. De vorsten waren omringd door talrijke adellijke heeren, die op hunne kosten leerden, en onderhielden een heerleger van kamerdienaars, lakeien, stalknechts, enz. In 't stichten van kostbare paleizen en lusthoven, 't vieren van weelderige feesten trachtte men elkaar te overtreffen.

Lodewijk XIV besteedde jaarlijks wel 120 millioen gulden voor zijne bouwwerken. Het slot te Versailles, door **Mansart** gebouwd en door **Le Nôtre** van parken omgeven, was 't schoonste van het twaalfde paleizen en buitenverblijven, dat de koning bezat. Een duizendtal bedienden was met de zorg voor die lusthoven belast; in 's konings stallen vond men ruim 1800 paarden en meer dan 200 rijtuigen, waarover het toezicht aan 1500 koetsiers en stalknechts was opgedragen.

Onderdrukking. De onbeperkte vorstelijke macht, ook op 't voorbeeld van Frankrijk overal ingevoerd, maakte het mogelijk, dat zulke misstanden konden bestaan, zonder dat zich iemand daartegen verzette. In Frankrijk waren de *Staten-Generaal* voor 't laatst in 1614 bijeen-

Fragment uit een oud schoolboekje, waarbij de stijl van lesgeven ook duidelijk wordt. Dat is niet wat de commissie bedoelt! Terug naar vroeger.

De 'Haagse muur' gevallen?

Met het aantreden van het kabinet-Kok kwam een einde aan bijna tachtig jaar christen-democratische dominantie en werd het CDA een 'gewone' partij.

Niet meer automatisch de spil van ieder kabinet, maar een partij die eenzelfde rol in een kabinetsformatie diende te vervullen als de andere aspirant-regeringspartijen.

Hoe het zover heeft kunnen komen leest u in dit artikel.

10

Begin jaren negentig stelden historici en politicologen zichzelf en elkaar de vraag of we het einde van de grote ideologieën meemaakten. Deze vraag werd voornamelijk ingegeven door het faillissement van de Oost-Europese communistische stelsels, waarbij ervan uitgegaan werd dat dit een effect zou hebben op de West-Europese socialistische en sociaal-democratische partijen. Deze zouden immers, weliswaar langs de weg van de geleidelijkheid, hetzelfde nastreven als de communisten, namelijk de socialistische samenleving. Een identiteitscrisis voor deze partijen lag voor de hand.

Niet lang na het begin van deze discussie beleefde Nederland zijn equivalent van de val van de Berlijnse muur. Ook hier was een partij al sinds 1918 aan de macht. Hoewel de wijze waarop de christen-democratie vanaf de invoering van het algemeen kiesrecht de Nederlandse politiek beheerste niet te vergelijken was met de dictatuur in de communistische staten, werd toch vaak

ook opgemerkt dat het CDA al net zo lang aan de macht was als de communistische partij in de Sovjet-Unie.

De verzuiling

Vanaf de invoering van het algemeen kiesrecht tot en met de verkiezingen van 1963 hadden christelijke partijen de absolute meerderheid in het Nederlandse parlement. Religieuze afkomst was een dermate sterke organisatiefactor dat de keuze voor een politieke partij daar vrijwel rechtstreeks uit voortvloeide.

Katholieken van alle rangen en standen stemden op de Katholieke Volkspartij (KVP), terwijl protestants-christelijken afhankelijk van hun denominatie op de Antirevolutionaire Partij (ARP, voornamelijk gereformeerden), op de Christelijk-Historische Unie (CHU, voornamelijk Nederlands-Hervormden) of op de Staatkundig Gereformeerde Partij (SGP, 'bevindelijk' gereformeerden) stemden.

Niet-gelovigen stemden veelal wel op basis van hun sociaal-economische positie. Van dit volksdeel was de hogere en middenklasse voornamelijk voor de Volkspartij voor Vrijheid en Democratie (VVD), terwijl de arbeidende klas-

se het electoraat vormde van de Partij van de Arbeid (PvdA) en de Communistische Partij van Nederland (CPN). Hoe stabiel de aanhang van de politieke partijen was, wordt geïllustreerd in tabel 1. Pas vanaf 1963 is er van grotere fluctuaties sprake.

Natuurlijk vonden er wel mutaties plaats in kiezersaanhang, maar die waren, zeker naar onze huidige maatstaven, marginaal. Politieke partijen konden op basis van hun 'zuilomvang' in grote lijnen uitrekenen wat hun verkiezingsresultaat zou worden, al was er wel sprake van enige *cross over* tussen concurrerende partijen als CHU, ARP en kort na de oorlog zelfs de VVD, tussen partijen die zich op hetzelfde segment van het electoraat richtten (PvdA en CPN), en tussen de christelijke partijen en de PvdA, waarbij de laatste probeerde de meer progressieven aan zich te binden.

Toch overheerste een beeld van stabiliteit: de machtspositie van de christelijke partijen, en daarbinnen de katholieken, was onaantastbaar. Dit weerspiegelde zich niet alleen in de vertegenwoordigende lichamen, maar ook in de kabinetten. Het was in de genoemde periode ondenkbaar om een

Tabel 1. Verkiezingsuitslagen voor de belangrijkste stromingen 1918-1963

	1918	1922	1925	1929	1933	1937	1946	1948	1952	1956*	1959	1963
chr.	50	60	57	56	55	58	57	56	53	80	77	79
lib.	6	15	16	15	13	10	6	8	9	13	19	16
soc.	22	22	25	26	26	26	39	35	36	57	51	47

* In 1956 werd de Tweede Kamer uitgebreid van 100 naar 150 zetels.

kabinet te vormen zonder de RKSP, later de KVP. De katholieke partij vormde door haar omvang de spil waar alle kabinetten om gevormd werden, of ze nu onder leiding stonden van een katholiek of niet. Deze spilfunctie van de KVP, vanaf de jaren tachtig het CDA, zou blijven bestaan tot aan de verkiezingen van 1994.

Los van de verkiezingsuitslag was de programmatische afstand tot de katholieken de belangrijkste kwestie voor de andere partijen.

In de vooroorlogse periode bleken de socialisten het verst verwijderd. Regeringsdeelname zat er voor hen niet in tot aan 1939, toen de dreigende situatie in Europa een nationaal kabinet noodzakelijk maakte. De liberalen hadden zich eerder in de jaren dertig al weer mogen verheugen op regeringsdeelname. In de periode daarvoor kende Nederland een aantal zuiver christelijke kabinetten.

Een vernieuw bestel?

Tijdens de oorlog waren er onder de intellectuele en politieke elite besprekingen op gang gekomen om het verzuilde bestel te doorbreken. Al in 1940 werd de Nederlandsche Unie opgericht, een beweging die de eendracht van het Nederlandse volk propageerde, maar daarbij wel de Duitse autoriteiten als gegeven aanvaardde. De Unie was geen lang leven beschoren, zij werd door de bezetter in 1941 verboden als verjaardagscadeau aan de NSB.

Het door de Unie in gang gezette proces werd echter opgepakt door politieke en maatschappelijke leiders, die veelal door de bezetters waren gegijzeld. In het kamp te St. Michielsgestel werd het idee opgevat om na de

bevrijding een geheel nieuwe politieke constellatie te construeren, waarbij de oude religieuze scheidslijnen dienden plaats te maken voor sociaal-economische. Het resultaat van deze 'doorbraak' was de Nederlandse Volksbeweging, die in 1946 werd vervangen door de PvdA.

De doorbraak eindigde voor de PvdA echter in een teleurstelling. De oude christelijke partijen kwamen, soms in een nieuw jasje, terug en de nieuwe beweging bleek te weinig aantrekkingskracht te bezitten om grote groepen progressieve christenen van hun 'oude' partijen los te weken. Het partijbestel bleef kortom in grote lijnen hetzelfde, evenals de getalsverhoudingen in het parlement en de dominantie van de katholieken in de kabinetten.

De omvorming van de SDAP tot PvdA maakte de partij echter wel acceptabel als regeringspartij. De periode 1946-1958 stond in het teken van de rooms-rode kabinetten, waarin KVP en PvdA

De verkiezingsaffiches van 1998.



de spil vormden. De breedte van de basis van deze kabinetten varieerde nogal. Het kabinet-Beel (1946-1948) bestond uitsluitend uit KVP en PvdA, terwijl in de periode daarna ook de CHU (1948-1958), de VVD (1948-1952) en de ARP (1953-1958) deel uit maakten van het kabinet.

Deze kabinetten 'op brede basis' waren in eerste instantie noodzakelijk om de soevereiniteitsoverdracht van Indonesië mogelijk te maken (hiervoor was een grondwettelijke tweederde meerderheid vereist), maar vonden ook hun bestaansgrond in de noodzaak van een harmonieuze wederopbouw van Nederland, inclusief de bestrijding van de economische gevolgen van de Koreacrisis.

In 1958 werd de rooms-rode coalitie verbroken, om plaats te maken voor een christen-democratisch-liberale periode. Deze periode zou, met een korte onderbreking (1965-1966, het kabinet-Cals van KVP, PvdA en ARP) tot 1972 voortduren.

Socialisten en liberalen

Voor dit artikel is de gezamenlijke regeringsverantwoordelijkheid van PvdA en VVD in de eerste twee kabinet-Drees het meest interessant. Traditioneel was de verhouding tussen liberalen en socialisten in Nederland verre van hartelijk. Niet zo verwonderlijk, aangezien de SDAP socialisatie van de productiemiddelen voorstond, terwijl de verschillende liberale partijen het particulier bezit hoog in het vaandel hadden. Alleen de vrijzinnig-democratische stroming van de liberalen kon zich een beetje vinden in het sociaal-democratische gedachtegoed, hetgeen na de bevrijding resulteerde in het opgaan van de VDB in de PvdA, die een meer gematigd socialisme voorstond dan de SDAP. De overblijvende liberalen organiseerden zich in de Partij van de Vrijheid (PvdV), welke zich in de verkiezingen van 1946 diametraal tegenover de PvdA opstelde. Beide partijen verweten elkaar slechts hun naam veranderd te hebben, maar daarbij wel hun oude ideologie onversneden te hebben behouden. Het gevolg was een fel anti-socialistische campagne door de PvdV en een fel antiliberaal door de PvdA, die van beide zijden wellicht vooral gericht was op de 'zwevende' ex-VDB'er. Bij de oprichting van de VVD in 1948 keerde een beperkt deel van de vrijzinnig-democraten terug naar het liberale nest.

Kabinet Drees - Van Schaik 7 augustus 1948

Een coalitie van 76 zetels tegenover 24.

Aantal ministers:

KVP 6
PvdA 5
CHU 2
VVD 1
Partijloos 2



Kabinet Drees II 15 maart 1951

Een coalitie van 76 zetels.

Aantal ministers:

KVP 6
PvdA 5
CHU 4
VVD 1

Ook de VVD keerde zich sterk tegen het volgens haar door de PvdA gepredikte 'staatssocialisme', maar trad in hetzelfde jaar wel toe tot het kabinet-Drees-Van Schaik. Vanuit liberaal oogpunt was deze toetreding vooral nodig om de te ver gaande invloed van de PvdA in het overheidsbeleid terug te dringen. De VVD ontpopte zich onder leiding van P.J. Oud tot een wel zeer dualistische coalitiepartner, hetgeen resulteerde in de val van dit kabinet op het Nieuw-Guineabeleid. Ook in de daaropvolgende reconstructie (Drees II) was de VVD weer van de partij, maar gezien haar opstelling niet van harte. Tijdens deze kabinetsperiodes was Oud meer bezig met het vormen van een 'derde macht' die zou moeten bestaan uit VVD, ARP en CHU en die tegenspel zou moeten bieden aan de PvdA en de KVP, dan met het harmonieus instandhouden van de regeringscoalitie. De VVD zou zich niet meer lenen als 'gevelversiering' van een KVP-PvdA-kabinet.

Na de verkiezingen van 1952 maakten de liberalen voorlopig geen deel meer uit van de coalities. Pas in 1958 zouden ze weer regeringsverantwoordelijkheid gaan dragen, zonder echter hun antisocialisme af te leggen. De KVP, dé machtsfactor in de Nederlandse politiek van dat moment, was veel gelegen aan samenwerking met de PvdA. Niet alleen omdat die partij progressieve katholieken aantrok, maar vooral ook omdat de PvdA nodig was om sociale onrust te voorkomen in een tijd dat de Nederlandse economie verder uitgebouwd moest worden. Wel bleef er een vrijwel continue spanning bestaan tussen enerzijds de KVP (die een sterke rechtervleugel bezat), de ARP en de CHU, en anderzijds de PvdA, op het vraagstuk van de overheidsinmenging. Voor de confessionele partijen (en de liberalen) was de hoge mate van overheidsinmenging in de samenleving in de directe wederopbouwperiode noodzakelijk geweest, maar daaraan diende bij gewijzigde omstandigheden een einde te komen. Voor de PvdA, die een geleide economie voorstond, lag dit uiteraard anders.

Daarnaast had reeds in 1954 een katholiek offensief plaatsgevonden, dat gericht was op het terughalen van de katholieke kiezers in de KVP. Het bisschoppelijk Mandement verbood katholieken om zich aan te sluiten bij andere dan katholieke organisaties, en

riep met name bij de PvdA geschokte reacties op. Deze partij richtte zich immers ook op progressieve katholieken, en vreesde dat het Mandement deze doorbraakpogingen in de kiem zou smoren.

In 1958 werd de rooms-rode samenwerking verbroken, deels omdat voor de KVP de 'uiterste noodzaak' om met de socialisten te regeren was verdwenen, deels omdat de spanning tussen KVP en PvdA te hoog was opgelopen.

Ondertussen waren de standpunten tussen de VVD en de PvdA zodanig verhard, dat van gezamenlijke regeringsverantwoordelijkheid geen sprake kon zijn.

De VVD-verkiezingscampagne van 1959 was buitengewoon fel; in het verkiezingsprogramma sloten de liberalen samenwerking met de PvdA uit. Deze strategie was erop gericht om enerzijds de ex-VDB'ers terug te winnen uit de PvdA, maar anderzijds, en belangrijker, om de confessionelen los te weken van de PvdA.

Het bleek een succesvolle aanpak, en wel in lengte van jaren.

Polarisatie en ontzuiling

De verkiezingen van 1959 markeerden het begin van een periode die in de Nederlandse politiek bekend staat als de polarisatie. Tot dat moment hadden de 'constructieve partijen' geen enkele partij uitgesloten van regeringsdeelname (met uitzondering van de 'niet-constructieve' SGP en de CPN). Maar vanaf 1959 ontstond er een 'nieuwe antithese' tussen PvdA en VVD. Gevolg hiervan was dat de positie van de confessionelen en met name van de KVP bepaald niet zwakker werd. Deze partij zat immers keurig midden tussen de beide kemphanen in, en had haar coalitiepartner(s) voor het uitzoeken. In 1959 koos de KVP voor samenwerking met de confessionele partners en de VVD, hetgeen resulteerde in het kabinet-De Quay.

Had de VVD zich een politieke identiteit gegeven door zich af te zetten tegen het 'staatssocialisme' van de PvdA, de sociaal-democratische organisatie zelf was ook sterk in ontwikkeling. De PvdA bevond zich in een identiteitscrisis; ze wilde af van haar oude, op het marxisme gestoelde ideologie. Binnen de partij ontspon zich een vleugelsrijd, waarmee de fundering werd gelegd voor de latere radicalisering. De verkiezingen van 1963 kenmerkten



In 'de nacht van Schmelzer' (1966) viel er meer dan het kabinet Cals. De ruk naar rechts vormde het begin van een omwenteling in de politieke verhoudingen.

zich door een fors verlies voor de PvdA, dat weliswaar grotendeels in de progressieve hoek bleef, omdat de zetels naar de Pacifistisch Socialistische Partij (PSP) gingen, maar dat de positie van de PvdA nog verder aantastte.

In de verkiezingscampagne werd het beleid van het kabinet-De Quay tot inzet gemaakt van de verkiezingen, wat tot gevolg had dat er wederom een confessioneel-liberale coalitie tot stand kwam. Het kabinet-Marijnen markeerde echter een zeer instabiele periode in de Nederlandse politiek. Al na twee jaar kwam het ten val op de vraag in hoeverre het omroepbestel 'open' moest worden. De aan de zuilen gelieerde partijen, allen met een flinke band met de bij hun zuil behorende omroep, voelden weinig voor een open bestel. De VVD was daar echter wel een sterk voorstander van. Het kabinet kwam er niet uit. Het daaropvolgende kabinet-Cals werd gevormd door KVP, PvdA en ARP.

De val van het kabinet-Cals in de *Nacht van Schmelzer* markeert een van de grootste politieke veranderingen die Nederland gekend heeft. Het kabinet

werd ten val gebracht door de KVP, de grootste coalitiepartner, die daarna een minderheidsregering vormde met de ARP.

Een groep progressieve katholieken verliet de KVP uit onvrede met de ruk naar rechts van Schmelzer, om zich te organiseren in de Politieke Partij Radikalen (PPR). Deze groep, die in de jaren zeventig electoraal behoorlijk succesvol was, richtte zich zeer nadrukkelijk op

samenwerking met de PvdA.

Een andere, zeker zo succesvolle, nieuwe partij was D66. De Democraten, gezien hun demografische achtergrond te beschouwen als de erfgenamen van de VDB, stonden een 'ontploffing' van het politieke spectrum voor. Het vigerende stelsel met zijn veelheid aan partijen maakte een echte keuze van het electoraat vrijwel onmogelijk, aangezien er op basis van de verkiezingsuitslagen verschillende kabinetten geformeerd konden worden.

De verkiezingen van 1963 hadden dat nog eens haarfijn aangetoond; op basis van de uitslag waren maar liefst drie kabinetten van verschillende signatuur geformeerd.

D66 (toen nog: D'66) stond een herordening van het politieke spectrum voor op basis van de sociaal-economische scheidslijn: een links blok en een rechts blok. De partij behaalde bij haar debuut direct zeven zetels.

De periode 1967-1994

Het beeld van de verkiezingen in de periode 1967-1994 geeft direct aan dat er veel grotere schommelingen in de kiezersvoorkeur waren, met als uitschieter de verkiezingen van 1994.

De ontzuiling van de samenleving die midden jaren zestig in volle gang was, had flinke repercussies voor de confessionele partijen. Met name de KVP en de CHU kregen rake klappen. Om de electorale neergang te stoppen, werden besprekingen gestart tussen de christen-democratische partijen, die tot samenwerking en uiteindelijk tot een fusie moesten en zouden leiden. Deze strategie bleek tot 1994 succesvol te zijn.

Tabel 2. Verkiezingsuitslagen 1967-1994

	1967	1971	1972	1977	1981	1982	1986	1989	1994
KVP	42	35	27						
ARP	15	13	14						
CHU	12	10	7						
CDA				49	48	45	54	54	34
PPR		2	7	3	3	2	2		
PvdA	37	39	43	53	44	47	52	49	37
PSP	4	2	2	1	3	3	1		
DS'70		8	6	1					
D'66	7	11	6	8	17	6	9	12	24
VVD	17	16	22	28	26	36	27	22	31
BP	7	1	3	1					
GL								6	5



In 1977 vormden Van Agt en Wiegel, na de mislukte formatiepoging van Den Uyl, snel een nieuw kabinet. Op deze foto is de sfeer waarin het een en ander zich afspeelde duidelijk zichtbaar. (Fotobureau Meyer)

Een ander opvallend aspect is de snelle opkomst van een aantal nieuwe partijen. De PSP deed weliswaar al mee aan de verkiezingen van 1963, maar verdubbelde haar zetelaantal in 1967. D66 kwam in 1967 sterk binnen op het politieke toneel, terwijl het ook de PPR lukte om vertegenwoordigers in de Tweede Kamer te krijgen. De Boerenpartij, een protestpartij, had ook een sterke aantrekkingskracht. DS'70, een 'rechtse' afsplitsing van de PvdA, kwam in 1971 in de Kamer.

Door de vele nieuwkomers werd het voor de 'oude' partijen steeds lastiger om hun electoraat te behouden. In al dit electorale geweld behield de KVP, later het CDA, lange tijd haar spilfunctie. Hoewel de confessionelen verschillende keren door de PvdA in zetelaantal werden voorbijgestreefd, zorgde de polarisatie tussen de socialisten en de liberalen er lange tijd voor, dat de partij haar coalitiepartner voor het uitzoeken had.

De vernieuwingsgolven in de jaren zestig hadden tot een radicalisering van de PvdA geleid (Nieuw Links).

Men volgde het voorbeeld van de VVD door samenwerking uit te sluiten en in 1969 veroordeelde de partij zich tot een oppositierol, door ook samenwerking met de KVP af te wijzen.

Deze polarisatie cumuleerde begin jaren zeventig, toen de PvdA, geholpen door de neergang van de confessionelen en de groeiende eigen machtspositie, al voor de verkiezingen een 'schaduwkabinet' presenteerde, bestaande uit PvdA, D66 en PPR. Hiermee was de Nederlandse politiek duidelijk verdeeld in drie stromingen: de confessionelen, het 'progressieve blok' en de liberalen. De kabinetsformatie leverde weer een confessioneel-liberaal kabinet op, met als belangrijke aanvulling DS'70, aangezien de oude coalitie geen meerderheid meer bezat. Dit kabinet-Biesheuvel was geen lang leven beschoren (1971-1972), zodat in 1972 de progressieven aan zet kwamen.

In een tumultueuze formatie zag oud-PvdA-leider J. Burger kans om een kabinet te formeren op basis van PvdA, KVP, ARP, D66 en PPR. Opmerkelijk feit is dat, ondanks de ver-

gevorderde fusiebesprekingen van de confessionelen, de CHU buiten het kabinet gehouden werd. Het resultaat, een 'rood kabinet met een wit randje' (het kabinet-Den Uyl), zag zich geconfronteerd met een sterk polariserende oppositie, onder leiding van VVD-fractievoorzitter H. Wiegel, die het anti-socialisme van de liberalen, zo het ooit al was weggeweest, weer nieuw leven inblies.

Hoewel het kabinet-Den Uyl bijna de rit uitzat, gleed het met de finish in zicht onderuit. De ARP en met name de KVP regeerden bepaald niet van harte in dit kabinet, zodat er, ondanks een ongeëvenaarde verkiezingsuitslag van de PvdA (tien zetels winst) na de kabinetscrisis een CDA-VVD-kabinet werd gevormd. Een kabinet dat even sterk werd aangevallen door oppositieleider Den Uyl als het vorige door Wiegel. PvdA en VVD bleven mijlenver uit elkaar staan, zodat de machtspositie van het CDA wederom onaangetaast bleef. 'Wij buigen naar links noch naar rechts', in de woorden van CDA-leider Van Agt.

De polarisatie tussen PvdA en VVD bleef bestaan zolang Den Uyl PvdA-leider was. Na de val van zijn kabinet en het uitblijven van een tweede kabinet-Den Uyl werd de PvdA lange tijd veroordeeld tot een oppositierol. In de formatie van 1972 had de PvdA het CDA zo sterk gebruskeerd dat deze partij slechts met de sociaal-democraten wilde regeren als daar een getalsmatige noodzaak tegenover stond. Het intermezzo van het kabinet-Van Agt-Den Uyl (1981) duurde dan ook niet lang.

Binnen de PvdA drong het besef door dat zij op deze wijze tot in lengte van dagen buiten de macht zou blijven, en een grootscheepse metamorfose werd gestart. Er vond een ideologische discussie plaats, die resulteerde in het rapport *Schuivende Panelen*, waarin de PvdA afstand nam van veel van het oude gedachtegoed en zich aanpaste aan de veranderde maatschappelijke omstandigheden. De nieuwe politieke leider, W. Kok, nam afstand van de polariserende opstelling van Den Uyl, en voerde een 'constructieve oppositie'. Met de val van het kabinet-Lubbers II, veroorzaakt door de VVD, kwam er een ommekeer. Het kabinet-Lubbers III bestond uit CDA en PvdA, het eerste 'rooms-rode' kabinet sinds dat van 1952 dat de rit uit zou zitten.

Paars

Sinds begin jaren tachtig vonden er informele besprekingen plaats tussen prominente leden van de PvdA, de VVD en D66. Dit "Des Indes-beraad" (in Hotel Des Indes in Den Haag) was gericht op het doorbreken van de polarisatie, die eventueel ooit zou kunnen uitmonden in een regeringscombinatie waarin PvdA en VVD weer samen zitting konden hebben. Het beraad werd door weinigen serieus genomen. Hoewel de tijd van de wederzijdse uitsluiting eind jaren tachtig was afgelopen, lagen de partijen zover uit elkaar, dat een dergelijke combinatie weinig waarschijnlijk was. Zeker niet zolang één van beide partijen met het CDA een kabinet kon vormen.

Deze situatie veranderde in 1994. Het CDA werd door de kiezers gedeclareerd, waardoor geen enkel twee-partijenkabinet mogelijk was; de partij verloor maar liefst twintig zetels. De PvdA kreeg als grootste (of beter: minst kleine) partij het voortouw bij de formatie. Van meet af aan werd aangestuurd op een paarse coalitie, een kabinet zonder het CDA, maar met PvdA, VVD en D66. Na een moeizame formatie lukte dit inderdaad. Voor het eerst sinds 1918 werd Nederland niet meer bestuurd door christen-democraten.

Welke factoren speelden een rol in de verwezenlijking van dit al bijna drie decennia door D66 gekoesterde idee?

Allereerst de enorme electorale afstrafing die de regeringscoalitie van PvdA en CDA in 1994 incasseerde. Van de 103 kamerzetels uit 1989 restten hun er nog slechts 71, waardoor van een voortzetting van de coalitie geen sprake kon zijn. Ook een CDA-VVD-kabinet was getalsmatig onmogelijk.

Daarnaast was de opstelling van D66 cruciaal. Deze partij maakte zich bijzonder sterk voor de paarse coalitie, en liet in duidelijke bewoordingen weten niets te voelen voor een centrum-links of centrum-rechts kabinet. Voor de PvdA was een kabinet met twee niet-progressieve partijen (CDA en VVD) ondenkbaar. En als mogelijke derde reden kunnen de problemen genoemd worden, die het regeren met het CDA de VVD hadden opgeleverd. De coalitiepartner had een flinke kater overgehouden aan de ondergeschikte rol die zij in de eerste twee kabinetten-Lubbers toebedeeld had gekregen, terwijl de PvdA sinds haar deelname aan het kabinet-Lubbers-Kok haar aanhang gestaag achteruit had zien gaan. Tenslotte was ook de omstandigheid dat de PvdA en de VVD meer naar elkaar toegroeid waren van belang. De vernieuwingen die vanaf eind jaren tachtig in de PvdA hadden plaatsgevonden, met, althans uit regeeroverwegingen, een meer realistische visie en strategie, hadden de koudwatervrees bij de liberalen flink afgezwakt.

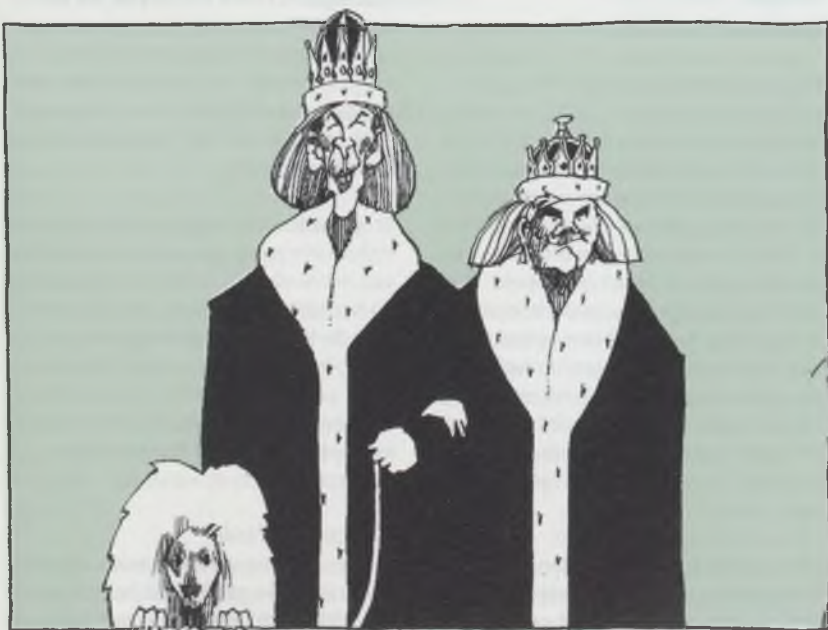
Het definitieve einde van de polarisatie is het regeerakkoord van het kabinet-Kok, ondertekend door de beide kemphanen en makelaar D66.

Tot slot

Socialisten en liberalen zijn lange tijd elkaars tegenpolen geweest in de Nederlandse politiek. Dat is weinig verwonderlijk, gezien hun ideologische achtergrond en de praktische politieke omstandigheden in Nederland. Het gaat nu eenmaal niet zo lekker samen, een ideologie die gebaseerd is op collectief bezit en een die juist op het individu gericht is. Als er dan ook nog eens een partij in het centrum van de macht zit, die de coalitiepartner voor het uitzoeken heeft, wordt samenwerking al snel academisch.

Dankzij de ontzuiling en het daarmee gepaard gaande electorale verval van de christen-democraten en de sociaal-democraten, maar vooral ook door een in ieder geval minder heftig op ideologie gebaseerde politiek, werd een combinatie van socialisten en liberalen wél mogelijk. De aanvaarding van het marktdenken door de PvdA, het verminderde scherpslijpen van de politieke leiders en de getalsverhoudingen in de Tweede Kamer hebben geleid tot het paarse kabinet.

De verkiezingen van afgelopen mei lijken het beeld te bevestigen dat het CDA niet langer automatisch in het centrum van de macht zit, en daarmee de spil is van iedere kabinetsformatie. Het CDA lijkt definitief een 'normale' politieke partij geworden, die mee moet dingen naar de gunsten van de kiezers en van eventuele coalitiepartners. De voor de verkiezingen uitgesproken voorkeur van PvdA, VVD en D66 om de bestaande coalitie voort te zetten maakt het weinig waarschijnlijk dat het CDA een plaats achter de regeringstafel zal gaan innemen. Daarmee is het kabinet-Kok geen kortdurend intermezzo gebleken: wellicht is een eerste stap gezet naar geheel nieuwe verhoudingen in de Nederlandse politiek.



TEKENING: FRITS MULLER

**Kleigesprek met de stofomschrijvingscommissie van
'Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen?'**

Jan van Oudheusden en Huub Oattes

Zijn wij nog breukvlakkers?

Deel uitmaken van een stofomschrijvingscommissie betekent doorgaans niet, dat je na afloop dankbare brieven en bossen bloemen krijgt thuisbezorgd. De kritiek uit het veld is meestal niet mals. De lezer herinnert zich de discussies over het thema 'Middeleeuwen'!

Dit jaar laat Kleio de makers van de nieuwe stofomschrijving zelf aan het woord om uit te leggen, hoe de commissie tot bepaalde keuzes is gekomen.

16

Een eerste blik op de stofomschrijving van het examenthema over Nederland 1880-1919 leert dat een duidelijke keus is gemaakt voor sociale geschiedenis. De nadruk ligt op de emancipatie van achtergestelde groepen: vrouwen, arbeiders en confessionelen. De veranderingen in het gezin en de overheidszorg krijgen speciale aandacht. Onderwerp en titel lijken onmiskenbaar geïnspireerd door de naderende eeuw- en millenniumwisseling. Die maakt de vraag interessant, hoe Nederland er rond de laatste eeuwswende aan toe was.

De titel van de stofomschrijving lijkt ontleend aan Gorters beroemde versregel 'een nieuwe lente, een nieuw geluid'. Maar de Tachtigers maken geen deel uit van de examineerbare stof. Net zo min als de Haagse School, Herman Heijermans ('de vis wordt duur betaald'), Ot en Sien, de jonge koningin Wilhelmina, de stoomvaart op Indië, de opmars van Koning Voetbal, de fiets en het automobiel, Anthony Fokker, Paul Krüger, Louis Couperus, 'tempo doe-loe', de Beurs van Berlage, Jan Toorop, de Holland-Amerikaliën, de blauwe knoop, de Lombok-expeditie, de Atjeh-

oorlog, de mobilisatie van 1914, de Belgische vluchtelingen, en wat al niet. Ook het internationale kader ontbreekt: dus geen Eiffeltoren, geen Titanic, geen Freud, geen Vredespaleis, geen Sarajevo... Wat houden we dan over?

Nog voldoende stof voor twintig lessen! Vijf onderwerpen: gezin, vrouwen, arbeiders, confessionelen en overheidszorg, die in een heldere structuur zijn verrat. Bij elk onderwerp wordt namelijk de vraag gesteld: *Hoe was de situatie in 1880?* en vervolgens worden de volgende vragen daaraan gekoppeld: *Wat waren de belangrijkste veranderingen tussen 1880 en 1919? Hoe vallen die veranderingen te verklaren? In welke opzichten bleef de situatie hetzelfde? Hoe valt de mate van continuïteit te verklaren? Hoe werd door belangrijke maatschappelijke groeperingen over het onderwerp gedacht?*

Elk hoofdstuk wordt besloten met de behandeling van één of twee 'casussen', waarin duidelijk moet worden, hoe verschillend er door tijdgenoten en door historici in concrete kwesties werd geoordeeld.

Bovendien wordt van leerlingen verwacht, dat ze de toenmalige situatie vergelijken met die uit hun eigen tijd, en een verklaring bedenken voor de aangetroffen verschillen. Deze laatste vaardigheid hoort echter niet tot de examineerbare stof! Het fenomeen dat de stofomschrijvingscommissie van leerlingen wel een bepaalde vaardigheid verwacht, maar erbij zegt dat die niet geëxamineerd zal worden, is nieuw.

Er is een aanmerkelijk verschil tussen de stofomschrijving van vwo-havo en die van mavo-vbo. In de laatste is het aantal hoofdstukken en casussen beperkt. Ook de functie van de casussen verschilt. In de vwo-havoversie zijn ook visies van geschiedschrijvers betrokken; bij mavo-vbo gaat het alleen om visies van tijdgenoten. Het taalgebruik is aangepast.

De commissie

We spreken met vier leden van de commissie die gedurende het cursusjaar 1996-1997 bezig was met het concipiëren van de stofomschrijving: dr. Dirk Jaap Noordam, historicus aan de Leidse universiteit; Leo Dalhuisen,

vakdidacticus te Leiden; en twee docenten: Ron Hendriks, docent aan de Openbare Scholengemeenschap De Rietlanden te Lelystad en Elise Storck, docente aan het Marnix Gymnasium te Rotterdam.

Samen met Genio Ruesen, die verhinderd was, vormden zij het vijftal 'survivors' van de door ziekte getroffen commissie. Tussentijds moesten Vera Pollmann en Ronald Polak om gezondheidsredenen afhaken, maar zij leverden wel een aandeel.

Het viertal brengt nadrukkelijk hulde aan de hulptroepen, die op onderdelen assistentie kwamen verlenen: Dirk Damsma voor het onderdeel over het gezin; Corry van Eyl voor de vrouwenemancipatie; en Bauke Marinus voor het onderdeel overheidszorg. Mede dank zij de inzet van deze drie, is het de commissie toch nog gelukt om vorig jaar juni de eindversie persklaar te hebben, zodat de docenten reeds zomer 1997 via het blad *Uitleg* van de inhoud kennis konden nemen.



V.l.n.r. Leo Dalhuisen, Dirk Jaap Noordam en Elise Storck.

Jan Romein

Wat krijg je inhoudelijk voor opdracht mee van de staatssecretaris?

Noordam: 'Daar zaten we wel wat mee: Op het breukvlak van twee eeuwen.

Wij dachten meteen aan Jan Romein, zijn boek uit de jaren zestig.

Maar de geschiedwetenschap heeft sindsdien niet stil gestaan.

Niet het doemdenken of *fin de siècle*, maar de grote dynamiek, in de jaren vlak voor 1900 valt op.

Tenslotte hebben we de zaak opgelost door twee visies te geven, in vraagvorm: de visie van Romein en de wat modernere visie die in 1991

in de *Bijdragen en Mededelingen* is verschenen van Ernst Kossmann en Frank van Vree.'

Maar Romein schreef over Europa, niet speciaal over Nederland. Is dat de staatssecretaris niet onder de aandacht gebracht?

Hendriks: 'Het onderwerp is door anderen voorgesteld. Op het moment dat het door het ministerie wordt uitgekozen, wordt aan de VGN verzocht er uitvoerders bij te zoeken. Op dit punt is er geen inspraak.'

Storck: 'Ik stoorde mij bijvoorbeeld aan het jaartal 1919. Maar aan de titel mag je niet tornen. Dus je mag als commissie niet zeggen: we beperken ons tot de periode 1890-1910.'

Hendriks: 'We hebben overwogen ook de komende eeuwwisseling bij het

onderwerp te betrekken, omdat het examen nu eenmaal in 1999 en 2000 wordt afgenomen. Maar dat is niet te bevragen. We zijn teruggefloten door het Cito en anderen: die wilden niet in de problemen komen met het samenstellen van de examenvragen.'

Toch wordt - weliswaar cursief - per hoofdstuk aan de kandidaat gevraagd een vergelijking te maken tussen 1900 en 2000; tegelijk staat er de opmerking, dat deze vergelijking geen onderdeel vormt van de examineerbare stof. Dat klinkt tegenstrijdig.

Dalhuisen: 'Non scholae sed vitae discimus, leerde je vroeger. Dat huldigen de meeste leraren nog steeds, al zeggen ze het misschien anders: niet voor de school, maar voor het leven leren wij.'

Maar wat, als het volgend jaar februari is, en je hebt nog maar twintig lesuren voor dit onderwerp, en leerlingen vragen of ze dit en dat wel moeten kennen voor het examen?

Hendriks: 'De opmerking is een restant van de eerste versies van de stofomschrijving. Met veel pijn hebben we de vergelijking moeten schrappen, want er bleken geen examenvragen over te maken te zijn. Aan de andere kant: de stofomschrijving is wel geënt op bestaansverheldering. Dat was ook onze opdracht. Dat is op zich een goede didactische reden om de vergelijking te laten staan. Als je laat zien: wat was de ontwikkeling destijds, en wat is er nu nog van over.'

Storck: 'Zelf maak ik altijd de vergelijking met het heden. Maar de docent hoeft het niet te doen. Het was leuker geweest als we die vergelijking echt in het onderwerp hadden kunnen stoppen.'

Maar dan had je ook de hele tussenliggende periode moeten behandelen, de grote lijnen van de twintigste eeuw.

Hendriks: 'Dat was juist ook het probleem. Het werd veel te uitgebreid.'

Dalhuisen: 'Je kunt overigens best vergelijken zonder de tussenliggende periode erin te betrekken. Uiteindelijk denken we dat de manier waarop het er nu staat de beste is.



Ron Hendriks: 'Als je zou vasthouden aan de klassieke trits kiesrecht, sociale kwestie en schoolstrijd, zou je een stuk geschiedenis met een happy end hebben gekregen'.

Leraren die voor bestaansverhelderend geschiedenisonderwijs zijn, zouden het toch wel doen. Voor hen was het plezieriger geweest als het wél in de stofomschrijving had gestaan. En we hopen dat de boekjes erop inhaken.'

Je veronderstelt, dat de leerlingen al weten hoe de maatschappij van nu in elkaar zit. Dat lijkt ons bij veel elementen uit de stof moeilijk. Je moet eerst zelf informatie aandragen, anders komt die vergelijking zo moeizaam tot stand. Dus nog meer feiten?

Storck: 'Je moet verschil maken tussen schoolgeschiedenis en het wetenschappelijk bedrijf. Het is óók een doel van het geschiedenisonderwijs om de huidige tijd begrijpelijk te maken. Ook dat je nét een stapje hoger gaat dan waar leerlingen uit eigen beweging zouden uitkomen. Ik zie het geschiedenisonderwijs als een mogelijkheid om zicht te geven op ontwikkelingen in de eigen samenleving.'

Hendriks: 'Het is meer een oproep: gebruik je algemene ontwikkeling! Daarom hebben we besloten die vergelijkend cursief op te nemen, dus facultatief. Inderdaad is het anders een oneindige hoeveelheid. Zie het als een didactische handreiking aan de docent. Die doet het namelijk toch vaak. Het begrip eeuwwisseling moet toch in het bewustzijn van de leerlingen leven, op dat moment.'

Julie willen 'op een historisch verantwoord manier' vergelijken met het heden. Kun je dat toelichten?

Dalhuisen: 'Dat je rekening houdt met de normen en waarden van een andere tijd. Leerlingen zijn nogal geneigd een andere tijd aan hun eigen normen af te meten. Als je het hebt over vrouwenemancipatie, moet de leerling zich afvragen: hoe dacht de grote meerderheid van de mensen daar toen over? Als je de bronnen leest, ontdek je dat toen behoorlijk anders gedacht werd dan nu. Leerlingen moeten niet gaan vergelijken met de kennis en de normen van nu.'

Hendriks: 'We willen voorkomen dat een bepaalde geschiedvervalsing optreedt, omdat de leerling het eindresultaat van allerlei historische ontwikkelingen al kent. Wij willen begrijpelijk maken dat het toen nog niet vanzelf sprak dat ieder kind naar school kon, en iedere burger automatisch stemrecht had.'

Emancipatie

Waarom is gekozen voor het thema 'emancipatie' als rode draad?

Noordam: 'Dat is natuurlijk een van de belangrijkste ontwikkelingen in die periode. Arbeiders ontwikkelen zich, de verzuiling wordt goed zichtbaar, dus die keuze was vanzelfsprekend. Zeker omdat we sterk voor het sociale aspect hebben gekozen, en minder voor het economische en politieke.'

Storck: 'We hadden ook te maken met de WIEG-bepkeringen. En het moest in de toekomstige Tweede Fase passen. Dan kom je al gauw bij industrialisatie terecht. Toen bleek: er vallen veel mogelijkheden af, maar je kunt je wel

richten op het gezin, op arbeidsverhoudingen, op vrouwenemancipatie. Ons probleem was wel dat het onderwerp niet binnen één subdomein paste. Dat had eigenlijk gemoeten. Nu past het in drie subdomeinen. Juist omdat we aan de titel moesten vasthouden, was het onmogelijk binnen één domein te blijven. Maar een belangrijk argument was: als de Tweede Fase nu was ingegaan, hadden veel docenten het daarmee erg druk gehad. Wij zeiden: Laten we het met ons onderwerp eens wat rustig aan doen. De onderwerpen 'Patriotten' en 'Middeleeuwen' waren voor veel collega's vrij onbekend terrein, dus bewerkelijk. Wij wilden iets kiezen, waarvoor de docenten in hun eigen boekenkast terecht kunnen voor informatie.'

Het onderwerp gezin heeft op zich niet per se iets met emancipatie van achtergestelde groepen te maken. Waarom krijgt het toch een eigen plaats?

Noordam: 'De laatste twintig jaar van de negentiende eeuw wordt het gezin op een voetstuk geplaatst. Er vindt een soort beschavingsoffensief plaats. De idealen van trouw, moederschap en sociale rolverdeling treden naar buiten. Wat het gezin betreft: het is de primaire levensvorm. In de periode vanaf 1965 wordt het gezin in bepaalde opzichten weer ondermijnd. Daarvoor in de plaats komen andere vormen.'

Dalhuisen: 'Er veranderde in dat gezin ook veel. Dus het is niet zozeer het aspect emancipatie, maar wel het aspect verandering dat hier een rol speelt.'

Hendriks: 'Bij mavo-vbo is ervoor gekozen het thema emancipatie als hoofdthema te kiezen; dat type leerling wil heldere structuren. En dus is het gezin ondergebracht bij vrouwen. Ook het thema overheidszorg krijgt geen apart hoofdstuk.'

Storck: 'Het thema emancipatie is niet de centrale hoofdvraag. Bovendien staat het gezin in de subdomeinen van de Tweede Fase; het hoort gewoon bij deze periode. En deze periode is een *mer à boire*, dus je moet gewoon keuzes maken.'

Smal of breed?

We vragen voorzichtig, waarom er niet voor gekozen is de kleurrijke periode rond 1900 in alle breedheid te behandelen, dus ook met de buitenlandse politiek,

de Atjeh-oorlog, het 'fin de siècle' uit Wenen en Parijs. Dat kon niet, zo verzekert de commissie ons, het zou te veel worden. Wel is nog een tijdlang overwogen Nederlands-Indië op te nemen.

Nederlandse politici werden toen echter wel degelijk beïnvloed door wat overzee gebeurde: de Boerenoorlog, de ethische politiek in Indië. Krijgt de leerling nu niet een vervalst idee van Nederland op zijn smalst, een klein, kneuterig landje van vijf miljoen inwoners, terwijl in het echt de Nederlandse vlag toen wereldwijd wapperde?

'Voor leerlingen was het wel interessant geweest, maar we moesten snijden', zegt Leo Dalhuisen. Ron Hendriks voegt eraan toe: 'Wil je het goed doen, dan zou je een enorm onderwerp binnen ons onderwerp hebben gekregen'. Hij hoopt dat men Indië in de toekomst nog eens als apart examenonderwerp wil aanbieden.

Niets wat met het buitenland te maken heeft komt aan de orde. Daarmee wordt de indruk gewekt, alsof Nederland niet beïnvloed zou zijn door gebeurtenissen uit het buitenland. Maar neem de Eerste Wereldoorlog, die heeft wel degelijk de nodige gevolgen gehad. Ook de emancipatiebewegingen in de ons omringende landen. Nu lijkt het erop alsof die gedachten spontaan in Nederland opborrelden.

Noordam: 'De ideeën over zeggenschap in het huwelijk spelen inderdaad ook in het buitenland. Maar Miss Pankhurst moet je niet noemen als je vrouwen-emancipatie behandelt en maar twintig lesuren hebt.'

Storck: 'Ik ben er altijd voor om Nederlandse geschiedenis in te kaderen in internationale ontwikkelingen. Maar wij hadden nu eenmaal een Nederlands onderwerp. Alles wat in de stofomschrijving staat, mag bevraagd worden. Dat is de eis van het Cito. Zodra wij iets erin zetten, kan het examenvragen opleveren. Juist daarom moesten wij ons beperken. Auteurs van schoolboeken moeten het leuk maken. Dit is het kader, niet méér. Wat let je om als auteur of leraar wél die belangrijke links te leggen?'

Bijvoorbeeld: de Spaanse Griep wordt genoemd. Mag je dan een vraag verwachten in de trant van: 'Wat waren de oorzaken van de Spaanse Griep?'

Hendriks: 'Wel, als er in de stofomschrijving bij zou staan, welke oorzaken ervoor waren.' Noordam: 'Het verschijnsel wordt hier opgevoerd als één van de laatste stuip-trekkingen van een oud demografisch regime, waarin ook de pest een plaats had.'

Het 'historisch kader'

In hoofdstuk 1, het historisch kader, staan enorm veel zaken kort aangestipt: urbanisatie, spoorwegaanleg, overheid, kunst en cultuur. Er staat dan bijvoorbeeld de cryptische zin: 'Al deze ontwikkelingen hebben hun weerslag op de kunst'.

Hoe uitgebreid moeten wij het kunstaspect nu gaan behandelen?

Noordam: 'Je moet de maatschappelijk geëngageerde kunstenaars behandelen. Dus Breitner met zijn tijdsbeeld van Amsterdam, ook schilders die de nieuwe fabrieken in hun werk uitbeelden,

maar verder dan dat moet je niet gaan. Het impressionisme staat toch een beetje los van die ontwikkelingen.'

Maar voor de uitbeelding van het 'fin de siècle', want dat woord staat er tweemaal in, het doemdenken, de melancholie ... Dan moet je bijvoorbeeld toch ook Toorop behandelen, en Couperus?

Storck: 'Van wie moet dat?

Van jullie!

Noordam: 'We hadden die termen 'breukvlak' en 'fin de siècle' het liefst willen inslikken; we zijn er hoogst ongelukkig mee geweest, maar we konden er niet helemaal omheen. Dat was typisch een probleemstelling uit de

Dirk Jaap Noordam:

'Niemand voorspelt

dat de wereld zal

vergaan! Het enige

probleem met de

nadering van het

derde millennium is,

of de computers het

nog zullen houden.

jaren zestig. Er is hier geen echt doemdenken geweest.

Wat Romein beschrijft, dat is de sfeer in Wenen, dat is een aantal denkers in het buitenland. Er is nú ook geen doemdenken. Niemand voorspelt dat de wereld zal vergaan! Het enige probleem met de nadering van het derde millennium is, of de computers het nog zullen houden.'

In de stofomschrijving wordt bij elk onderwerp gevraagd: is er verandering of is er continuïteit? Dus we zijn tóch op zoek naar een breukvlak, ongeacht de sfeer van het fin de siècle. Wordt er nu niet een valse combinatie gelegd door te stellen: "de één herkent een fin de siècle en ziet dus een breukvlak, en de ander vindt het geen fin de siècle en ziet dus géén breukvlak"?

Bij fin de siècle denken we aan weemoed, decadentie, ondergangstemming. Maar je ziet toch op tal van terreinen gewoon een enorme verandering ten goede; welvaartsgroei, vervoer, emancipatie, bewustwording.

Storck: 'Je vraagt eigenlijk wat de docent met het historisch kader aan moet: héél het belle époque erbij halen? Wij hebben uitgevoerd wat de overheid ons oplegde. Daarbinnen hebben we gekozen voor elementen die raakvlakken met elkaar hebben, zodat je nog eens de diepte in kunt gaan. Het historisch kader is bedoeld om de gaatjes tussen die aandachtspunten op te vullen, een soort cement.'

Een term die niet in de stofomschrijving staat, maar hier wel degelijk aan de orde is: 'gemeenschapskunst', zoals spreekt uit de Beurs van Berlage, en de stoere arbeiders uit het werk van Richard Roland Holst: dat was toch echt dé maatschappelijk geëngageerde kunst van toen.

Storck: 'Nee, wij bedoelen überhaupt niet om diep op deze dingen in te gaan. De functie van het historisch kader is: de situatie van 1880 schetsen, en geen extra stof te bieden. Datgene wat je als schoolboekenauteur automatisch toch al zou aangeven.'

Dalhuisen: 'Zijn er dan in oude examens soms vragen geweest, die puur



Bij inschrijving in het kiesregister kon dit gebeuren:

'Kunt u lezen en schrijven?' - Ik ben de minister van binnenlandsche zaken Tak van Poortvliet ... - 'Met uw beroep hebben we hier niets te maken; daar vraagt de wet niet naar. Ik vraag u, kunt u lezen en schrijven?'

'Kunt u lezen en schrijven?' - Mijn naam is dr. Schaepman. - 'Dat is wel mogelijk, maar daar heb ik niets aan.

Uit: Uilenspiegel, 8 Oktober 1892.

en alleen gingen over de inleiding, zonder relatie met de eigenlijke hoofdstukken van de stof? Ik neem aan van niet! Dat is niet de bedoeling van de inleiding.'

Toch blijven we twijfelen. Van de interessante literatuur van rond 1900 wordt wel degelijk in de stofomschrijving gezegd: mensen gingen meer lezen, en over de inhoud van romans discussiëren; dan zal de docent toch graag voorbeelden willen noemen, anders blijft zo'n kreet in de lucht hangen. Er wordt echter maar één roman genoemd, 'Hilda van Suylenburg', niet de meest bekende. Als je dat boek behandelt, moet je er minstens tien andere ook doen. Moet je niet eerder 'Eline Vere' en 'Van de koele meren des doods' gaan behandelen?

Storck: 'Hilda van Suylenburg was toen wel degelijk een beroemde roman. Alleen al in de Haagse gemeentebibliotheek staan er wel acht exemplaren van, hoorde ik! Dat was een indicatie van de populariteit van deze roman, die past binnen het thema vrouwen-emanipatie.'

Dalhuisen: 'Het zou heel leuk geweest zijn nog veel meer romans op te nemen, maar dat was niet ons hoofdpunt. Als we het wéér moesten doen, dan zou het misschien wel een andere keuze worden. Maar ook hiervan zou je weer een apart thema kunnen maken.'

Noordam: 'We hebben de stijl van het historische kader bewust wat staccato-achtig gehouden. Maar de meeste belangrijke dingen staan gewoon in de vijf volgende hoofdstukken vermeld.'

Hendriks: 'Wat het historisch kader betreft, mijn ervaring is, dat er wel degelijk iets over gevraagd kan worden op het examen. Dit is een bedding, maar ik denk dat je achteraf kunt zeggen, dat het hier en daar wat wringt. Elke keuze is arbitrair.'

Dalhuisen: 'We hadden oorspronkelijk een uitgebreider stuk over de kunst, maar in de commentaaromronde kwam kritiek op de veel te grote omvang. Daar waren wij het mee eens. Bij de verwerking is er veel gesneuveld, en wat je hier nu leest, zijn daar nog een paar sporen van. We hopen, dat het kunstaspect te combineren is met andere thema's.'

Storck: 'Dit is een kader en geen schoolboek! Op grond hiervan kunnen de auteurs de diepte ingaan als ze dat leuk vinden. Want waarom zou je de leerlingen alleen maar lastig vallen met wat ze strikt genomen moeten leren? In de klas ga je het onderwerp vlees en bloed geven. Dit zijn de botten maar.'

Kiesrecht, schoolstrijd, sociale kwestie

In elk schoolboek staat: rond 1900 speelden er drie grote kwesties: de kies-

rechtstrijd, de sociale kwestie en de schoolstrijd. Die zitten inderdaad door het onderwerp heengeweven, maar ze zijn nu geperst in een ander keurslijf. Hadden jullie die drie kwesties niet explicieter naar voren moeten laten komen, ook om het thema emancipatie inzichtelijker te maken?

Noordam: 'Het is de vraag of die drie kwesties volgens hedendaagse opvattingen nog steeds dé kwesties waren. Vanaf 1888, het kabinet-Mackay, vindt er uitbreiding van het kiesrecht plaats, het gebeurt gewoon en op zich is het dus niet zo'n issue meer. Maar wel dat vrouwen zeggen: 'De machtsverdeling in het gezin is verkeerd, vrouwen moeten voordij kunnen krijgen over de kinderen, en de zeggenschap delen met de man'. Die kwestie, die bijvoorbeeld bij het huwelijk van Wilhelmina in 1901 speelde, dat was een grote kwestie in de pers.'

Hendriks: 'Als je zou vasthouden aan de klassieke trits kiesrecht, sociale kwestie en schoolstrijd, zou je een stuk geschiedenis met een happy end hebben gekregen, uitlopend op de pacificatie, en dat was het dan.'

Noordam: 'Ook de sociale zorg hebben we duidelijk ondergeschikt gemaakt aan de taken die de staat op zich neemt. Niet als los onderwerp. We wijzen op de knelpunten in de maatschappij die moeten worden opgelost, en waar de staat reactief op antwoordt. Maar wel vanuit het besef, dat er iets moest gebeuren.

Waren jullie niet bang dat het onderwerp door deze keuze van invalshoek wat te saai zou worden voor de leerlingen? Sociale wet zus, sociale wet zo...

Storck: 'Leerlingen leven nu in de tijd van de terugtrekkende overheid: decentralisatie, privatisering, noem maar op. Daarom is het een mooi, actueel onderwerp. Maar dan moet je de tijd van toen wel vergelijken met die van nu. Het is wel leuk om te zien hoe die overheidszorg opgebouwd werd.'

Veel interessante aspecten die aan het thema 'emancipatie' vastzitten laten jullie erbuiten: de film komt op, men leeft mee met het wereldgebeuren ... men gaat fietsen, men kan de trein pakken. Het moet toch ook een beetje een leuke les worden?

Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland 1880-1919 Op het breukvlak van twee eeuwen

vwo en havo

Verantwoording

De titel die de commissie meekreeg bij haar opdracht een stofomschrijving te maken voor het Centraal (Schriftelijk) Eindexamen Geschiedenis en Staatsinrichting 1999 en 2000, luidde: 'Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland 1880-1919. Op het breukvlak van twee eeuwen'.

De keuze van de titel komt voort uit het naderen van de aanstaande eeuwwisseling. Bij het uitwerken van de titel in een hoofdvraag kan de eigen tijd dan ook niet ontbreken.

De commissie heeft de volgende hoofdvragen als uitgangspunt genomen:

'In hoeverre vonden er belangrijke veranderingen plaats in de periode 1880-1919 op de gebieden van gezin, van emancipatie van vrouwen, arbeiders en confessionele groepen en van de overheidszorg? Hoe zijn die veranderingen te verklaren en hoe is het in onze eigen tijd met die veranderingen gesteld?'

De beschikbare hoeveelheid lestijd noodzaakt tot keuzes. Daarbij is voor samenhangende aspecten gekozen die zowel voor de betrokken periode als voor onze eigen tijd betekenis hebben.

Het gezin was toen en is nu een veelbesproken instituut. Rond 1900 begint het 'moderne' gezin voor een steeds groter deel van de bevolking gestalte te krijgen. In nauw verband daarmee staan de vrouwenemancipatie en discussies over de rolverdeling tussen mannen en vrouwen.

Emancipatiebewegingen hebben een belangrijke rol gespeeld bij het totstandkomen van maatschappelijke veranderingen op de gebieden van onderwijs en arbeid, huwelijks- en zedelijkheidswetgeving en kiesrecht.

Eind vorige eeuw zijn de eerste fundamenteën gelegd voor sociale overheidszorg, die pas na de Tweede Wereldoorlog tot volle ontwikkeling zou komen. Toen waren er discussies over wat moest worden overgelaten aan particulier initiatief en wat de taak van de overheid moest zijn. Aan het eind van de twintigste eeuw zijn deze vragen opnieuw actueel geworden, nu in een andere historische context.

De stofomschrijving wordt ingeleid door een historisch kader waarmee wordt beoogd de leerlingen zicht te geven op:

- de situatie in Nederland rond 1880;
- aspecten en ontwikkelingen die niet rechtstreeks uit de gestelde vragen voortvloeien maar die wel kunnen bijdragen aan een beter begrip van de inhoud van het thema.

Bij het uitwerken van de thema's is ervoor gekozen waar mogelijk steeds van dezelfde deelvragen uit te gaan.

Geschiedenis gaat over mensen die het over veel oneens waren. En er wordt over geschreven door historici die hun vak zien als een discussie zonder einde. Als gevolg daarvan zijn structuurbegrippen als interpretatie en standplaatsgebondenheid voor het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting essentieel. Dit wezenlijke onderdeel van geschiedenis biedt ook zicht op een belangrijke factor in het huidige informatie-tijdperk: het besef dat meer percepties van de werkelijkheid juist geacht kunnen worden.

In deze stofomschrijving wordt aan het voorgaande in het bijzonder recht gedaan door bij elk subthema één of enkele casussen centraal te stellen, waarin speciale aandacht wordt gevraagd voor verschillende visies van tijdgenoten en historici.

Vergelijken in de tijd is volgens sommige historici een zinloze zaak. Iedere tijd is immers anders. In de praktijk vergelijkt echter iedereen voortdurend in de tijd: ouders, grootouders, politici en historici. Ook in het geschiedenisonderwijs wordt voortdurend vergeleken (bijvoorbeeld de Atheense democratie - democratie nu, de 'Bataafse Republiek', het 'trauma van München'). En ook in het examenprogramma komt het vergelijken van toen en thans in de eindtermen meermalen voor. Op een historisch verantwoorde manier vergelijken in de tijd vergroot het inzicht in zowel vroeger als nu. Dit thema biedt daartoe goede mogelijkheden.

De onderwerpkeuze valt binnen de *Regeling examenprogramma geschiedenis en staatsinrichting vwo-havo-mavo-lbo* (Gele katern van 22 januari 1992, nr. 2) in het themaveld 'De wording van de industriële samenleving'.

Alle structuurbegrippen en vaardigheden van dit examenprogramma zijn in navolging van de twee voorgaande stofomschrijvingen op de gehele stof van toepassing, niet gekoppeld aan bepaalde stofonderdelen. De vaardigheden die in de Tweede Fase beheerst moeten worden, zijn breder. De commissie oordeelt dat voor wat betreft de in het examen te toetsen vaardigheden alleen de vaardigheden in aanmerking komen die zowel in het huidige examenprogramma staan als in domein A: Vaardigheden en benaderingswijzen van het nieuwe examenprogramma.

Expliciet stelt de commissie dat de vergelijking tussen de periode rond 1900 en de huidige tijd *geen* onderdeel vormt van de examineerbare stof. Wel is deze vergelijking door de stofomschrijving mogelijk gemaakt door daarvoor korte aanzetten te geven.

1 Historisch kader

In Nederland was rond 1880 - anders dan in de ons omringende landen - de **industrialisatie** nog nauwelijks begonnen. Nederland begon echter in deze tijd sterk te veranderen.

Tussen 1879 en 1920 groeide de bevolking van Nederland van 4 miljoen inwoners tot 6,9 miljoen. Deze groei kwam tot stand ondanks het dalen van de geboortecijfers en was vooral toe te schrijven aan de daling van het sterftecijfer als gevolg van verbeterde voeding, toenemende aandacht voor hygiëne en meer medische zorg. Grote epidemieën kwamen in de periode 1880-1920 niet meer voor met uitzondering van de Spaanse Griep van 1918.

Deze groeiende bevolking van Nederland leefde in een samenleving waarin sociale stijging en daling van mensen nog geen normaal verschijnsel was. De sociale positie was belangrijker dan de economische.

In de jaren zeventig van de negentiende eeuw was ruim een derde van de mannelijke beroepsbevolking in de landbouw werkzaam. De internationale landbouwcrisis van 1873 kwam hard aan, maar vormde ook het begin van modernisering van de productiemethodes en differentiatie in productie. De industrialisatie zorgde voor nieuwe werkgelegenheid in de steden en voor nieuwe industriegebieden. De **urbanisatie** nam sterk toe. In de loop van de periode 1880-1920 zien we de opkomst van moderne bankbedrijven, chemische industrie, electrotechnische industrie en het industrieel grootbedrijf (Koninklijke Olie, Philips, Unilever). Door de industrialisatie werden nieuwe groepen in de bevolking belangrijk, zoals geschoolde arbeiders in de industrie en middengroepen in de dienstensector.

Door de economische veranderingen nam de welvaart van de bevolking geleidelijk toe.

Met de uitbreiding van het kanalen- en spoorwegnet ontstond een stelsel van goede verbindingen over het gehele land met aansluiting op buitenlandse transportnetten. Ook telegraaf en telefoon zorgden in deze periode voor een snellere communicatie. Openbare nutsbedrijven werden opgericht. Nederland werd door de ontsluiting van het platteland en door de urbanisatie meer tot een geheel op economisch, politiek-bestuurlijk en cultureel vlak. De overheid speelde hierbij op lokaal en nationaal niveau een belangrijke rol.

De opkomst van de stoomscheepvaart leidde tot betere contacten met de koloniale bezittingen. Mede daardoor werd de interesse vergroot voor 'Nederlandse' gebieden overzee.

De overheid begon in deze tijd haar greep op het leven van de Nederlanders te vergroten. Aan de andere kant kreeg de bevolking in toenemende mate de gelegenheid te participeren in de politiek.

Rooms-katholieke en protestants-christelijke groepen voelden in de sterk veranderende samenleving de behoefte zich te organiseren en te emanciperen door de oprichting van eigen **zuilen**. Ook de sociaal-democraten organiseerden zich in een zuil. Deze ontwikkeling wordt **verzuiling** genoemd.

De uitbreiding van het kiesrecht kwam aanvankelijk alleen ten goede aan mannen. Ook groeide de scheiding tussen de rolpatronen en taken voor mannen en vrouwen. Als gevolg daarvan ontstond een vrouwenbeweging die onder andere streed voor gelijkberechtigting en voor een betere positie op verschillende maatschappelijke terreinen, de **eerste feministische golf**.

De hierboven genoemde ontwikkelingen worden in dit thema op een vijftal terreinen onder de loep genomen: het gezin, de emancipatie van de vrouw, van confessionele groepen, van arbeiders en de overheidszorg.

Al deze ontwikkelingen hadden in de loop van de periode 1890-1920 hun weerslag in de kunst. Steeds bredere groepen van de bevolking kwamen ermee in aanraking. Er werd meer gelezen, er ontstonden verenigingen van allerlei soort, theaters werden opgericht. De urbanisatie van Nederland leidde aan het eind van de periode tot wijde bekendheid voor de Amsterdamse School die invloed had op de sociale woningbouw. Schilders als Israëls en Breitner namen het stadsleven als thema voor hun werk. Politieke tekenaars en ontwerpers van affiches brachten veel van wat in hun tijd leefde in beeld. De sociale problematiek speelde een rol in de literatuur; het thema van de vrouwenemancipatie werd literair besproken en vond veel weerklank.

Deze uitingen van cultuur dienen waar mogelijk bij de uitwerking van het thema betrokken te worden. In dit verband wordt van de leerlingen verwacht dat zij tijdgebonden symbolen op affiches en in politieke tekeningen kunnen herkennen.

Historici hebben deze tijd naderhand verschillend beoordeeld. Sommigen signaleerden in de periode 1880-1920 vooral doemdenken rond het **fin de siècle** en zagen die tijd als een echt **breukvlak** tussen twee verschillende eeuwen. Anderen brachten naar voren dat de ontwikkelingen rond 1900 geleidelijk gingen en zich in de daarna komende decennia voortzetten.

2 Het gezin

2.1 Hoe was de situatie rond 1880 in de samenleving op het gebied van het gezin?

- In Nederland namen huwelijk en gezin een belangrijke plaats in. Bijna 90% van alle volwassenen trad in het huwelijk. Getrouwd zijn betekende voor de meeste mensen rond 1880 de beste en meest geschikte levensvorm, een verbintenis voor het leven. Het **moderne gezin** werd het ideaal: met romantische liefde tussen de echtgenoten, grote zorg voor de kinderen en huiselijkheid. Maar dat ideaal kwam bijna alleen binnen het bereik van de burgerij. Kinderen konden aan het gezinsinkomen bijdragen en betekenden een voorziening voor de oude dag. Onder de arbeiders in de steden en op het platteland speelde een groot deel van het leven zich buitenshuis af. Ook hun vrouw en hun kinderen moesten vaak gaan werken om het inkomen van het gezin aan te vullen. Van huiselijkheid kwan onder hen weinig terecht.

- De leeftijd in Nederland bij het eerste huwelijk was rond 1880 hoog: voor vrouwen 26,5 en voor mannen 28,5 jaar. Een gezin kon namelijk pas gesticht worden als men over de middelen beschikte om in het eigen levensonderhoud te voorzien.

- Slechts weinig kinderen werden buiten het huwelijk geboren. Echtscheiden kwam rond 1880 heel weinig voor en was vrijwel alleen mogelijk in het geval van bewijsbaar overspel van één van de partijen.

- Er kwamen veel onvolledige gezinnen voor omdat de sterfte in het kraambed en bij achtergestelde groepen, zoals arbeiders, hoog was. Bovendien stierf één op de vijf zuigelingen.

- De huwelijksvruchtbaarheid was hoog, vooral bij rooms-katholieken en orthodoxe protestanten. Arbeiders hadden gemiddeld meer kinderen dan mensen uit hogere bevolkingsgroepen.

- Het gezin was voor veel mensen niet alleen een **consumptieve eenheid** maar ook een **productie-eenheid**. Er bestond vaak een 'armoedecyclus': vooral als de kinderen klein waren of het huis hadden verlaten, leefden de ouders uit lagere bevolkingsgroepen nauwelijks boven het bestaansminimum.

- De meeste kinderen gingen naar school, maar vervolgonderwijs was voor het merendeel een uitzondering.
- De man was, ook volgens het huwelijksrecht, het hoofd van het gezin. Er was weinig bemoeienis met het gezinsleven van de kant van de overheid.
- **Particuliere instanties**, zoals de kerken, sprongen alleen in als gezinnen onder het bestaansminimum dreigden te geraken.

2.2 a Wat waren de belangrijkste veranderingen in de periode 1880-1919 op het gebied van het gezin?

- Het moderne gezin kreeg een veel belangrijker plaats in de samenleving voor een steeds groter deel van de bevolking. Tussen man en vrouw ontstond een striktere rolverdeling, waarbij de man de kostwinner werd en de vrouw het gezin en het huishouden verzorgde. Kinderen kregen in het algemeen meer aandacht.

Middengroepen gingen in een **beschavingsoffensief** hun ideeën over het moderne gezin verbreiden onder arbeiders.

- De sterfte onder kraamvrouwen daalde waardoor minder onvolledige gezinnen voorkwamen. De sterfte daalde bij alle leeftijdsgroepen, ook bij zuigelingen.
- De huwelijksvruchtbaarheid nam af, als gevolg van het toepassen van geboortebeperving, ook bij confessionele groepen en arbeiders.
- Als gevolg van de toenemende welvaart hoefden gehuwde vrouwen en kinderen minder bij te dragen aan het gezinsinkomen. Er trad meer bestaanszekerheid en een verruiming van het uitgavenpatroon op.
- De rechtspositie van vrouwen in het huwelijk verbeterde omdat de moeder op grond van de Kinderwetten (1901) in sommige gevallen de uitoefening van de ouderlijke macht kon krijgen. De overheid ging over tot wetgeving die haar in specifieke gevallen het recht gaf in te grijpen in het gezinsleven.
- Ideeën over het belang van het gezin werden meer dan tevoren door kerkelijke functionarissen en overheid (door middel van wetgeving) verbreid.

2.2 b Hoe vallen deze veranderingen te verklaren?

- Een deel van de gezinnen ging er, mede door de beschikbaarheid en de lage prijs van geboortebepervende middelen, toe over hun kindertal te verminderen.
- De sterfte daalde door een verbeterde hygiëne, veroorzaakt door riolering, afvoer van vuil en waterleiding. Daarnaast werd de medische zorg beter, vooral in de sfeer van de preventie (consultatiebureaus).
- Door de stijgende lonen van mannen verminderde de noodzaak voor vrouwen en kinderen om buitenshuis te werken.
- Met de invoering van de leerplicht (1901) werd de schoolgang nu praktisch algemeen. Door oprichting van ambachtsscholen en huishoudscholen namen, ook voor arbeiderskinderen, de mogelijkheden op voortgezet onderwijs toe.

2.3 a In welke opzichten bleef de situatie op het gebied van het gezin hetzelfde?

- Mensen traden laat in het huwelijk; gemiddeld 26 jaar voor vrouwen en 28 jaar voor mannen in 1919.
- Echtscheiden bleef zeldzaam, al nam het wel enigszins toe.
- Rooms-katholieken, orthodoxe protestants-christelijken en arbeiders hadden nog steeds de hoogste huwelijksvruchtbaarheid.
- Er werden ook in deze periode weinig kinderen buiten het huwelijk geboren.
- Het gemiddeld aantal in gezinnen levende kinderen veranderde nauwelijks.
- De man bleef het hoofd van het gezin.

- In de meeste boerenhuishoudingen bleven de gezinsleden meewerken in het bedrijf.

2.3 b Hoe valt de mate van continuïteit te verklaren?

- De meeste boerenhuishoudingen kenmerkten zich door het dooreenlopen van huishoudelijk werk en bedrijfsarbeid; de bijdragen van elk gezinslid waren onmisbaar.
- De grote materiële verschillen tussen gezinnen van ongeschoolde arbeiders en gezinnen uit hogere lagen van de bevolking beperkten de mogelijkheden tot veranderingen voor de eerstgenoemde gezinnen sterk.
- De kerken traden op als hoedsters van oude waarden.
- De mannen hadden de belangrijke posities in de samenleving in handen en wilden in meerderheid hun bevoorrechte positie in het gezin niet zomaar prijsgeven.
- De afnemende huwelijksvruchtbaarheid werd gecompenseerd door de daling van de kindersterfte.

2.4 a Hoe werd tussen 1880 en 1919 door belangrijke maatschappelijke groeperingen over het gezin gedacht?

Voor alle belangrijke groepen is 'het moderne gezin' het fundament van de samenleving. Maar de confessionelen legden hier meer nadruk op dan de sociaal-democraten en liberalen, en wilden hier ook wettelijke regelingen voor maken.

Voor confessionelen waren seksualiteit en huwelijk onlosmakelijk met elkaar verbonden.

Sociaal-democraten stonden meestal afwijzend tegenover het idee om de moraal door de overheid te laten regelen. Zij streefden naar hogere lonen voor mannen omdat deze dan voor hun gezinnen konden zorgen zonder dat een geldelijke bijdrage van vrouw of jonge kinderen daarvoor ook noodzakelijk was.

Liberalen stonden, met name op punten als echtscheiding, voorbehoedmiddelen en de positie van de vrouw, tussen confessionelen en sociaal-democraten in.

2.4 b Hoe verschillend werd/wordt over de volgende casussen gedacht?

Casus 1:

De Koninklijke goedkeuring van de statuten van de Nieuw-Malthusiaanse Bond (1896), een botsing van denkbelden over zedelijkheid en samenleving.

Tijdens discussies over de statuten van de NMB stonden vooral de volgende groeperingen met hun uiteenlopende visies centraal:

- de confessionelen waren tegen omdat de bond middelen tegen geboortebeperving verstrekke;
- de sociaal-democraten waren eveneens tegen: in hun visie week de samenleving waarin de NMB paste af van de klasseloze maatschappij die zij zelf nastreefden;
- liberalen uitten hun ongenoegen over het besluit omdat hierdoor de bevolkingsgroei zou kunnen afnemen. Maar de liberale minister Van Houten, die tot de goedkeuring besloot, zag evenals anderen in de gezinsplanning, waarvan de NMB voorstander was, een wapen tegen armoede.

Casus 2:

De behandeling van de Leerplichtwet in de Tweede Kamer in 1900, een tegenstelling van belangen.

De rooms-katholieken waren tegen de leerplichtwet, omdat deze de rechten van het gezin aantastte: men wilde zelf over de duur van het onderwijs aan kinderen kunnen beslissen. De sociaal-democraten waren tegen omdat dan het gezinsinkomen van veel arbeiders zou dalen. Andere partijen waren vóór in het belang van de kinderen en de samenleving in het algemeen.

Van de leerlingen wordt verwacht dat zij het einde van de twintigste eeuw op de volgende aspecten kunnen vergelijken met de periode 1880-1919 en dat zij verklaringen kunnen bedenken voor geconstateerde verschillen:

het aantal geboorten per gezin en geboortebeperking, de positie van het traditionele gezin in de samenleving (samenwonen, seks voor het huwelijk, echtscheiding), de mate van individualisme in het gezin, de zorg voor de kinderen, het onderwijs en de opleiding van kinderen, de rolverdeling tussen vaders en moeders.

3 Emancipatie van vrouwen

3.1 Hoe was de positie van de vrouw rond 1880?

– Het merendeel van de meisjes volgde na de lagere school geen onderwijs. Een opleiding bestond slechts voor enkele beroepen van vrouwen, zoals onderwijzeressen en vroedvrouwen. Een klein deel van de meisjes uit de midden- en hogere klassen volgde middelbaar onderwijs. In uitzonderingsgevallen, zoals Aletta Jacobs, volgden zij ook hoger onderwijs.

– Meisjes uit de lagere klasse werkten na hun schooltijd vaak buitenshuis tot hun huwelijk of tot de komst van het eerste kind, maar langer als de financiële nood groot was. Zij kwamen in de regel terecht in beroepen met het minste aanzien en de laagste scholingsgraad. Vrouwen verdienden met die werkzaamheden de helft tot twee derde van wat mannen ontvingen. Sommige vrouwen hadden de zorg voor een eigen bedrijf binnenshuis. In de midden- en hogere klassen richtten verreweg de meeste vrouwen geen betaald werk.

– Van mannen werd op seksueel gebied veel meer getolereerd dan van vrouwen, de zogenaamde **dubbele moraal**. Het was verboden om vaders van buitenechtelijke kinderen op te sporen. Prostitutie zag men velen als onvermijdelijk omdat het voor mannen noodzakelijk was om hun geslachtsdrift te uiten: anders zouden zij zich aan 'eerbare vrouwen' vergrijpen. Prostituees werden als gevallen vrouwen beschouwd, evenals ongehuwde moeders, die immers ook buiten het huwelijk seksuele contacten hadden gehad. Vrouwen zouden, in tegenstelling tot mannen, zelf geen seksuele neigingen kennen.

– Gehuwde vrouwen waren handelingsonbekwaam en hadden zelfs geen zeggenschap over het eigen vermogen. Zij hadden geen **passief of actief kiesrecht** en bekleedden ook geen openbare functies.

3.2 Onder welke omstandigheden kwamen organisaties voor vrouwenemancipatie tot stand?

Aan het einde van de negentiende eeuw werd de bereidheid onder vrouwen om zich te organiseren groter dan ooit tevoren. Zij werden zich in die tijd als gevolg van verschillende factoren van hun achterstand meer bewust:

- het kiesrecht werd telkens uitgebreid, maar alleen voor mannen;
- de mogelijkheden tot scholing breidden zich uit, maar hier profiteerden jongens veel meer van dan meisjes;
- buitenlandse emancipatiebewegingen inspireerden Nederlandse feministen.

3.3 Welke waren de belangrijkste organisaties voor vrouwenemancipatie in de periode 1880-1919 en welke doelen wilden zij bereiken?

- De Nederlandse Vrouwenbond tot Verhooging van het Zedelijk Bewustzijn (NVVZB), opgericht in 1884 door Marianne Klerck-Van Hogendorp, was de eerste politieke vrouwenorganisatie. Deze bond keerde zich oorspronkelijk tegen de dubbele moraal in de zedelijkheidswetgeving. Later keerde de Bond zich ook tegen de handel in vrouwen en tegen het verbod op het onderzoek naar het vaderschap.
- De Vrije Vrouwenvereniging (VVV), waarin Wilhelmina Drucker een belangrijke rol speelde, was breder in haar doel-

einden. De VVV wilde voor vrouwen alle rechten die zij tot dan toe nog niet hadden op het gebied van onderwijs, werk, huwelijksrecht en vrouwenkiesrecht.

– De Vereniging voor Vrouwenkiesrecht (VvVK) onder voorzitterschap van Aletta Jacobs, was de grootste organisatie die zich vooral op het verwerven van het kiesrecht concentreerde.

3.4 a Welke waren hun belangrijkste argumenten?

– Vrijwel alle vrouwen en organisaties gebruikten zowel argumenten die betrekking hadden op de specifieke kwaliteiten, de eigen aard en bestemming van vrouwen (de zogenaamde **verschilargumenten**) als argumenten die beruisten op de gelijkheid met mannen (de **gelijkheidsargumenten**).

De Vrije Vrouwenvereniging maakte vooral gebruik van gelijkheidsargumenten. De Nederlandse Vrouwenbond ter Verhooging van het Zedelijk Bewustzijn zocht het meer in argumenten die waren gebaseerd op de speciale positie en geaardheid van vrouwen.

– Over kiesrecht bestond verdeeldheid: sommige feministen meenden dat vrouwen eerst meer ontwikkeling moesten hebben en pas daarna kiesrecht konden krijgen.

3.4 b Op welke manieren poogden zij haar doelen te bereiken?

– Vrouwen organiseerden tentoonstellingen, zoals de **Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid** naar aanleiding van de kroning van Wilhelmina in 1898.

– Zij waren actief op congressen, bijvoorbeeld het Nationaal Congres tegen de Prostitutie (1889).

– Zij gaven haar ideeën weer in periodieken en andere publicaties, zoals in de tendensroman 'Hilda van Suylenburg' (1898) die aanleiding gaf tot veel debatten over de positie van vrouwen.

– Zij hielden spreekbeurten, organiseerden petities en betogingen.

3.5 a Welke veranderingen kwamen in deze periode tot stand in de positie van de vrouw?

– Meisjes mochten leren, voordat ze gingen trouwen.

Voorals meisjes uit de betere kringen profiteerden van deze mogelijkheden. Zij gingen in toenemende mate voortgezet en soms ook hoger onderwijs volgen.

– Beroepsarbeid werd nu ook voor ongehuwde vrouwen uit midden- en hogere groepen vanzelfsprekender. Kantoorwerk werd ook voor vrouwen toegankelijk, terwijl het aantal onderwijzeressen sterk steeg. Vrouwen kregen een betere bescherming tegen slechte arbeidsomstandigheden.

– Vooral confessionelen richtten zich tegen de dubbele moraal: in sommige gemeenten kwam een bordeelverbod. Het verbod op het onderzoek naar het vaderschap van kinderen van ongehuwde moeders werd opgeheven. Ongehuwde moeders kregen de mogelijkheid de vader te laten betalen voor het onderhoud van zijn buiten het huwelijk geboren kind. Ongehuwde moeders en prostituees werden meer als 'sociaal probleem' gezien; er kwam nu hulp voor hen in instellingen.

– Vrouwen kregen recht op het eigen verdiende geld volgens de Wet op de arbeidsovereenkomst in 1907. De steun voor gelijke rechten voor vrouwen in de politiek nam toe door toekenning aan vrouwen van het passief (1917) en het actief (1919) kiesrecht.

3.5 b Hoe vallen deze veranderingen te verklaren?

– Feministen zoals Aletta Jacobs dienden als voorbeeld voor de gelijkwaardigheid tussen man en vrouw. Dit had mede tot gevolg dat meer meisjes langer onderwijs volgden.

– De confessionele ideeën over zedelijkheid vonden gehoor bij een groeiend aantal anderen.

– Het politieke klimaat (vooral de Eerste Wereldoorlog) droeg bij tot het verlenen van algemeen vrouwenkiesrecht.

- Als gevolg van de industrialisatie was er meer werkgelegenheid ontstaan, ontstonden op beperkte schaal voor (vooral ongehuwde) vrouwen speciale beroepen.
- De verbreiding van de ideeën over het moderne gezin brachten de gehuwde vrouw binnenshuis in een sterkere positie. Vooral de sociaal-democraten streefden naar hogere lonen voor mannen, omdat deze dan alleen kostwinner konden zijn. Liberalen stonden, met name op punten als echtscheiding, voorbehoedsmiddelen en de positie van de vrouw tussen confessionelen en sociaal-democraten in.

3.6 a In welke opzichten bleef de situatie voor vrouwen hetzelfde?

- Bij alle groepen in de samenleving bleef de lagere school meestal het eindonderwijs voor meisjes.
- De meeste vrouwen zorgden nog steeds voor het huishouden en de kinderen.
- Het aandeel van de vrouwen op de arbeidsmarkt bleef gelijk en ook het sterke onderscheid tussen vrouwen- en mannenberoepen bleef bestaan.
- De verschillen in beloning tussen mannen en vrouwen verminderden nauwelijks.
- Gehuwde vrouwen bleven handelingsonbekwaam.
- Politieke functies werden vrijwel uitsluitend door mannen bekleed.

3.6 b Hoe valt de mate van continuïteit te verklaren?

- Het overgrote deel van de samenleving bleef overtuigd van verschillen in aanleg en bestemming tussen mannen en vrouwen.
- Een andere verdeling van betaald werk tussen mannen en vrouwen, en een gelijke beloning, zou betekenen dat het onderscheid tussen kostwinners en huisvrouwen moest verdwijnen. Dit was in strijd met de ideeën over de taken van mannen en vrouwen in het 'moderne gezin'.
- De eisen die feministen stelden, maakten een ommekeer nodig in de ideeën over de verhoudingen tussen de seksen, waarbij ook het recht diende te worden aangepast.

3.7 Hoe werd en wordt over de volgende casus gedacht?

Casus:

De Arbeidswet van 1889: bescherming van arbeidsters of bescherming van het gezin?

- De Arbeidswet van 1889 verbood nachtarbeid van vrouwen en jeugdigen. In de Tweede Kamer stemde alleen Domela Nieuwenhuis tegen de wet, omdat deze volgens hem niet ver genoeg ging. Later protesteerden feministen tegen nadere invullingen van deze **raamwet**; zij eisten een gelijke behandeling van mannen en vrouwen.
- Lange tijd zagen historici deze wet als de eerste bemoeienis van de overheid met arbeidsomstandigheden van volwassenen. De laatste jaren wordt door historici naar voren gebracht dat deze wet niet bedoeld was om in te grijpen in arbeidsomstandigheden, maar om zich te bemoeien met de taakverdeling tussen mannen en vrouwen binnen het gezin. Arbeidsters moesten voldoende tijd en energie overhouden voor haar gezin en voor het baren van gezonde kinderen.

Van de leerlingen wordt verwacht dat zij het einde van de twintigste eeuw op de volgende aspecten kunnen vergelijken met de periode 1880-1919 en dat zij verklaringen kunnen bedenken voor geconstateerde verschillen:

de positie van meisjes in het onderwijs, de beroepsarbeid van vrouwen en mannen, de deelname van vrouwen aan de politiek, de plaats en de rol van emancipatiebewegingen van vrouwen, de beloning en andere vormen van inkomen van vrouwen.

4 Emancipatie van arbeiders

4.1 Hoe was de positie van de arbeiders rond 1880?

De omstandigheden waarin arbeiders werkten en leefden waren slecht:

- de lonen waren laag door een groot aanbod van arbeidskrachten;
- kinderen en vrouwen waren gedwongen mee te werken om het gezinsinkomen aan te vullen, zelfs in nachtelijke uren;
- de werktijden van de arbeiders waren lang;
- de huisvesting van arbeiders was minimaal;
- de gezondheid van arbeiders was slecht;
- wetgeving ter bescherming van de arbeiders ontbrak vrijwel geheel;
- gevaarlijke omstandigheden in fabrieken leidden tot veel ongelukken;
- de meeste arbeiders aanvaardden deze slechte positie: er waren weinig vakbonden en de organisatiegraad was laag.

4.2 Onder welke omstandigheden kwamen in de periode 1880-1919 organisaties voor emancipatie van arbeiders tot stand.

- De positie van geschoolde handwerkslieden verslechterde door het toenemen van fabrieksarbeid. In de fabrieken konden producten goedkoper worden vervaardigd.
- De overheid en de particuliere organisaties kwamen onvoldoende voor de belangen van de werknemers op. Daarom leek voor arbeiders verbetering van hun positie alleen mogelijk door het stichten van eigen organisaties.
- De eerste vakbonden ontstonden onder geschoolde handwerkslieden die werkloos dreigden te worden.
- De organisaties voor emancipatie van de arbeiders kwamen tot stand in een samenleving die aan het verzuilen was.

4.3 Welke waren de belangrijkste organisaties voor emancipatie van arbeiders en welke doelen wilden zij bereiken?

Het ging om organisaties die zich ontwikkelden tot vakbonden en vakcentrales (overkoepelingen van vakbonden) die verzuild waren:

- liberaal-neutrale als het Algemeen Nederlands Werklieden Verbond (ANVV). Protestants-christelijke als Patrimonium en later het Christelijk Nationaal Vakverbond (CNV);
 - sociaal-democratische als de Sociaal Democratische Bond (SDB) en het Nederlands Verbond van Vakverenigingen (NVV);
 - rooms-katholieke als de Rooms-Katholieke Volksbond.
- Al deze organisaties wilden de posities van hun leden verbeteren door het nastreven van sociale wetgeving en arbeidswetten.

Het ANVV wilde alle werknemers opnemen, maar moest deze poging snel opgeven toen de verzuiling haar intrede deed. De confessionele vakverenigingen namen hun geloof tot uitgangspunt van de vakorganisatie. Aanvankelijk waren zij tegen sociale wetgeving, omdat deze de rechten van de man als hoofd van het gezin zou schenden, maar dit standpunt lieten zij later vallen. Bij de rooms-katholieken was de invloed van de encycliek 'Rerum Novarum' groot. Deze wees op de sociale taak van de Kerk en keerde zich tegen de klassenstrijd en het kapitalisme. SDB en NVV streefden in theorie naar een **klasseloze maatschappij**, maar in de praktijk beperkte het NVV zich steeds meer tot het nastreven van sociale wetgeving en arbeidswetten.

4.4 a Welke waren hun belangrijkste argumenten?

Alle vakverenigingen vonden dat de positie van de arbeiders sterk voor verbetering vatbaar was. Geen vakvereniging verwachtte dat werkgevers en overheid zonder de druk van vakverenigingen tot verbetering van de positie van arbeiders zou overgaan.

Het ANVV en de confessionele vakverenigingen vertrouwden erop dat de door hen gewenste veranderingen in goede harmonie met de werkgevers tot stand zouden kunnen worden gebracht. Patrimonium stapte echter wel af van het idee dat een arbeider volledig dienstbaar was aan zijn werkgever, en ging het idee benadrukken dat een arbeidscontract de onafhankelijkheid van de werknemer niet aantastte. De sociaal-democraten hadden het minste vertrouwen in de werkgevers en de overheid. Zij streefden in theorie naar een geheel ander soort samenleving, in de praktijk accepteerden zij compromissen.

4.4 b *Op welke manieren poogden zij deze doelen te bereiken?*

De arbeiders organiseerden zich in vakverenigingen en politieke partijen. Via deze organisaties probeerden zij hun doelen als volgt te bereiken:

- De liberalen wilden conflicten oplossen door onderhandelingen.
- Patrimonium, onder leiding van de geschoolde bierbrouwersknecht Klaas Kater, was eerst voor overleg en samenwerking met werkgevers, maar wees sinds het Christelijk Sociaal Congres stakingen niet meer af. De protestants-christelijken kregen daarnaast hun eigen politieke partijen (ARP en CHU).
- Onder de rooms-katholieken ontstonden principiële tegenstellingen over de organisatievorm (standsorganisaties per bisdom of landelijke vakorganisaties) en over de doeleinden (de standsorganisaties streefden algemene belangen na en de vakorganisaties speciale vakbelangen). Uiteindelijk won het door de priester Alfons Ariëns voorgestane idee van de vakorganisatie.
- In sommige gevallen ontstonden naast vakbonden ook met hen verwante politieke partijen, zoals naast Patrimonium de ARP en naast het NVV de SDAP.
- De SDB onder Domela Nieuwenhuis volgde eerst de parlementaire weg. Domela Nieuwenhuis werd lid van de Tweede Kamer voor Schoterland, een kiesdistrict in Friesland, waar de problemen van de landarbeiders groot waren. Na een voor hem teleurstellend verloop van zijn kamerlidmaatschap verloor hij zijn geloof in een parlementaire oplossing. Het kwam tot een afsplitsing waarbij de parlementair georiënteerden in de SDAP verder gingen. De SDB verloor daarna het grootste deel van haar aanhang. De SDAP'ers waren in meerderheid voor legale acties. Dat bleek bijvoorbeeld toen hun leider Troelstra in 1918 onverwacht en zonder succes tot revolutie opriep.
- De arbeidersorganisaties behartigden hun belangen door onderhandelingen, stakingen, petitie en demonstraties.
- De emancipatiebewegingen van arbeiders werkten ook aan de ontwikkeling van hun leden door het stichten van instellingen voor culturele verheffing.
- Het geschreven woord (kranten, brochures, pamfletten) speelde naast het gebruik van politieke prenten en affiches en het zingen van (strijd)liederen bij alle bewegingen een belangrijke rol.

4.5 a *Welke veranderingen kwamen in deze periode tot stand op het gebied van de emancipatie van arbeiders.*

- De lonen stegen (in het algemeen).
 - De organisatiegraad nam toe.
 - Het kiesrecht werd sterk uitgebreid.
 - De overheid ging zich veel meer bemoeien met de werken leefomstandigheden van de lagere klassen:
- a. Op centraal niveau werden **parlementaire enquêtes** gehouden om knelpunten te onderzoeken op het gebied van arbeid, veiligheid en stakingen.
 - b. De overheid ging om de schadelijke effecten van de werkomgeving op de gezondheid van de arbeiders te voorkomen, wetten maken. Daartoe kwamen de **arbeidswet**, de **veiligheidswet** tot stand.
 - c. De overheid stelde een arbeidsinspectie in.

d. Wetten beoogden soms ook mensen te beschermen die in een, niet aan hen te wijten, nadelige positie waren geraakt. Hierbij ging het om sociale voorzieningen zoals de ziektewet.

e. De overheid werd door de vakbeweging ingeschakeld bij **cao's**.

f. Met de **woningwet** van 1901 gaf de overheid een aanzet tot verbetering van de woonomstandigheden van arbeiders.

g. Op gemeentelijk niveau gingen vooral de grote steden voorop lopen in de zorg voor de verbetering van de leefomstandigheden van de arbeiders, bijvoorbeeld op het gebied van de **nutsvoorzieningen** (gas, water, electriciteit) en op het terrein van de volkshuisvesting.

– De professionalisering van vakbonden en centrales kwam tot uiting in fulltime-bestuurders, hoge contributies en stakingskassen. Hierbij diende de Algemene Nederlandse Diamantbewerker Bond onder leiding van Henri Polak als voorbeeld.

– Vakbonden en vakcentrales werden geleidelijk als gesprekspartners in onderhandelingen over lonen en arbeidsomstandigheden aanvaard.

4.5 b *Hoe vallen deze veranderingen te verklaren.*

- Arbeiders werden zich in toenemende mate bewust van hun ongelijkheid en daarmee groeide de strijdbaarheid onder een deel van hen. Die toegenomen bewustwording was een gevolg van toegenomen scholing onder de arbeiders en van het succes van sommige acties in binnen- en buitenland. Het besef groeide dat acties daadwerkelijk konden helpen.
- Door de stijging van de welvaart viel meer te verdelen, ook onder de arbeiders.
- Geleidelijk besepte de overheid dat er een **sociale kwestie** bestond en dat zij een bijdrage aan de oplossing ervan moest leveren.

4.6 a *In welke opzichten bleef de situatie voor arbeiders hetzelfde.*

- Het merendeel van de arbeiders had betrekkelijk weinig inkomsten. Dat gold vooral in de energiesector, de overslag (havens), de textiel en de landbouw.
- Acties bleven dus steeds noodzakelijk.
- De arbeiders bleven in het parlement ondervertegenwoordigd.

4.6 b *Hoe valt de mate van continuïteit te verklaren.*

- De bij vakbonden aangesloten arbeiders vormden altijd een minderheid onder de arbeiders.
- Het aanbod van ongeschoolden of geoefenden (halfgeschoolden) bleef snel groeien, waardoor de positie van de arbeiders verzwakte.
- De vakbeweging was sterk verdeeld, waardoor de verzuilde bewegingen geen vuist konden en wilden maken.
- De kiesdrempel was door de kieswet van 1896 te hoog om de arbeiders veel politieke invloed te geven.

4.7 *Hoe werd en wordt over de volgende casussen gedacht?*

Casus 1:

De betekenis van de spoorwegstakingen van 1903 voor de emancipatie van de arbeiders.

Ten tijde van die stakingen stonden vooral de vakbonden en politieke partijen van sociaal-democraten, protestants-christelijken en rooms-katholieken tegenover elkaar. De sociaal-democraten waren het felst en wilden de tweede spoorwegstaking die van principiële aard was, zo lang mogelijk uitvechten.

Casus 2:

Domela Nieuwenhuis, verlosser van de arbeiders?

- Domela Nieuwenhuis was in zijn tijd één van de meest omstreden Nederlanders. Hij werd zowel verguisd als verheerlijkt onder de socialisten, genegeerd en op den duur toch ook min of meer gewaardeerd door zijn tegenstanders, de confessionelen en de liberalen.
- Historici hebben Domela in de loop van de tijd verschillend beoordeeld.

Van de leerlingen wordt verwacht dat zij het einde van de twintigste eeuw op de volgende aspecten kunnen vergelijken met de periode 1880-1919 en dat zij verklaringen kunnen bedenken voor geconstateerde verschillen:

de positie van de arbeiders in de samenleving, de levensstijl van arbeiders, de mate van verzuiling van de vakbeweging, de opleiding van arbeiders, de beloning en andere vormen van inkomen van arbeiders, de organisatiegraad van arbeiders.

5 Emancipatie van confessionele groepen

5.1 Hoe was de positie van protestants-christelijken en rooms-katholieken rond 1880.

- Binnen de **Hervormde Kerk** voelden de orthodoxe protestants-christelijken zich achtergesteld, omdat er door het benoemingsbeleid van predikanten bijna geen orthodoxe predikanten werden aangesteld. Voor hun ideeën was binnen deze kerk weinig ruimte.

De leider van deze orthodoxe protestants-christelijken was de predikant Abraham Kuyper. Zij waren rond 1880 op weg een zuil te worden: ze hadden toen al een eigen dagblad, een politieke partij, de Anti-Revolutionaire Partij (ARP), en een hogeschool.

- Van de vorming van een rooms-katholieke zuil was rond 1880 nog geen sprake. In deze groep ontvingen de kinderen, vergeleken met de protestants-christelijken, minder onderwijs, omdat ze vaker, met name in het boerenbedrijf, moesten meehelpen om geld te verdienen in het ouderlijk gezin. Vooral boven de grote rivieren bevonden katholieken zich in een achtergestelde positie. Daardoor beschikten zij over minder financiële middelen voor een goede armenzorg en voldoende onderwijs dan de protestanten.

- Rond 1880 kwam de **schoolstrijd** op gang: de confessionelen wilden een einde maken aan de financiële achterstelling van het **bijzonder onderwijs** ten opzichte van het **openbaar onderwijs**.

- Protestants-christelijken wezen de ideeën van socialisten af omdat deze een klasseloze maatschappij voorstonden, uitgingen van klassenstrijd en religie als '**opium van het volk**' beschouwden.

5.2 Onder welke omstandigheden kwamen in de periode 1880-1919 organisaties van deze confessionele groepen tot stand.

- Het besef groeide onder de orthodoxe protestants-christelijken en de rooms-katholieken dat aan hun achterstand iets moest en kon worden gedaan.
- Beide geloofsgroepen besloten zich vanuit hun eigen levensbeschouwing te organiseren. Kuyper introduceerde het begrip **soevereiniteit in eigen kring**. **Interconfessionaliteit** werd afgewezen. Dat werd veroorzaakt door:
 - a. het onderlinge wantrouwen dat door het verleden was bepaald;
 - b. de instellingen tegen wie zij zich richtten: de protestants-christelijken voelden zich door de veelal protestantse, maar Hervormde overheid, achtergesteld, de rooms-katholieken echter door de kabinetten, van welke achtergrond dan ook;

- c. het geografisch sterk verschillend woongebied van beide groepen;
- d. grote religieuze tegenstellingen.

5.3 Wat waren de belangrijkste organisaties voor emancipatie van confessionele groepen en welke doelen wilden zij bereiken.

- Aan protestants-christelijke zijde: vakbonden als Patrimonium, politieke partijen als de ARP en de CHU, en op zedelijk gebied de Nederlandse Vereniging tegen de Prostitutie.
- Aan rooms-katholieke zijde: de Goede Herder (op moreel gebied) en de Algemeene Bond van Kiesverenigingen in Nederland. Deze organisaties beoogden dezelfde doeleinden:
 - directe belangenbehartiging door uitbreiding van het kiesrecht: de protestants-christelijken en de rooms-katholieken hadden onder de niet-kiesgerechtigde bevolking een grotere aanhang;
 - bevordering van een eigen op levensbeschouwing gebaseerd onderwijs;
 - verder uitbouwen van de eigen identiteit door verschillende deelgebieden zoals zedelijkheid, waarop de levensbeschouwing berust, verder te definiëren en inhoud te geven;
 - versterking van hun eigen positie door het oprichten van organisaties voor belangenbehartiging en voor vrijetijdsbesteding in eigen kring.

5.4 a Wat waren de belangrijkste argumenten van de confessionele groepen?

De confessionele organisaties beargumenteerden hun doelen als volgt:

- het – eind negentiende eeuw gegroeide – besef dat levensbeschouwing zich niet tot één gebied (zoals het kerkelijk leven) moest beperken;
- de overtuiging dat de identiteit van de eigen zuil op verschillende maatschappelijke gebieden naar buiten diende te komen;
- het gevoel van verantwoordelijkheid ten opzichte van de eigen groep noodzaakte tot een actieve rol op vele terreinen;
- de vrees dat de industrialisatie met voortgaande verstedelijking zou leiden tot ontkerkelijking en verlies van levensbeschouwelijke waarden, stimuleerde een brede verzuiling: daarin zagen de confessionelen een garantie tegen de ongewenste gevolgen van de modernisering.

5.4 b Op welke manieren poogden zij hun doelen te bereiken?

Zowel protestants-christelijken als rooms-katholieken probeerden hun doelen te bereiken door:

- het oprichten van organisaties en politieke partijen, het organiseren van petitie, demonstraties en stakingen;
- het vormen van personele unies in de leiding van de verschillende verzuilde organisaties, zoals tussen vakbonden en politieke partijen.

5.5 a Welke veranderingen kwamen tot stand op het gebied van de emancipatie van confessionele groepen.

- Orthodoxe protestants-christelijken scheidden zich van de Hervormde Kerk af en stichtten (in 1885-1886) de **Gereformeerde Kerk**.
- Confessionele kabinetten ontstonden vanaf 1888.
- De verzuiling van het onderwijs werd verder uitgebreid en bevestigd.
- Na zware politieke strijd werd het bijzonder onderwijs gelijkgesteld aan het openbare in de **pacificatie van 1917**. Daarmee was de financiering van de bijzondere school dezelfde als die van de openbare school.
- Het leven van protestants-christelijken en rooms-katholieken ging zich vrijwel 'van de wieg tot het graf' binnen de eigen zuil afspelen.

5.5 b Hoe vallen deze veranderingen te verklaren.

- Door het stichten van de Gereformeerde Kerk konden orthodoxe protestants-christelijken hun eigen predikanten benoemen.
- Confessionele kabinetten werden mogelijk als gevolg van de uitbreiding van het kiesrecht: de liberalen hadden vooral aanhang onder de middengroepen in de samenleving.
- De verzuiling werd in de hand gewerkt door het toegenomen verlangen van mensen het eigen leven zoveel mogelijk met mensen van de eigen levensbeschouwing door te brengen.

5.6 a In welke opzichten bleef de situatie voor de confessionelen hetzelfde.

- Ondanks de invoering van de leerplichtwet verdween de achterstand in het onderwijs bij rooms-katholieken niet.
- Tussen de verschillende levensbeschouwelijke groepen bleef wantrouwen bestaan.
- Confessionelen handhaafden hun grote weerzin tegen de ideeën van de sociaal-democraten.

5.6 b Hoe valt de mate van continuïteit te verklaren.

- Armoede in de rooms-katholieke gezinnen noodzaakte veel kinderen uit deze groep direct na de leerplichtige leeftijd te gaan werken.
- Het wantrouwen tussen protestanten en rooms-katholieken beruiste op eeuwenoude tegenstellingen.
- De verdeeldheid onder protestanten verslapte ook de daadkrachtige realisering van de ideeën van deze groep.
- Confessionelen verwierpen de denkbeelden van sociaal-democraten over een klasseloze maatschappij en over religie als 'opium van het volk'.

5.7 Hoe werd en wordt over de volgende casus gedacht?

Casus:

De zedelijkheidswet van 1911, een keerpunt in de maatschappelijke verhoudingen?

- Ten tijde van de discussies rond de zedelijkheidswet stonden vooral de confessionelen (voor: de moraal dient beter beschermd te worden), de liberalen (tegen: het is een privézaak) en de socialistten (tegen: hoger zedelijk peil is alleen te bereiken door verbetering van de sociaal-economische omstandigheden) met hun visies tegenover elkaar.
- Achteraf is er door historici verschillend geoordeeld over het indienen van de wet. Het 'koekoeksei van Regout': de rooms-katholieke minister van justitie zou op het laatste moment nog een bepaling tegen homoseksualiteit hebben ingevoerd, terwijl andere historici benadrukken dat ook dit onderdeel van het wetsontwerp uitvoerig werd besproken en in de Tweede Kamer een meerderheid kreeg.

Van de leerlingen wordt verwacht dat zij het einde van de twintigste eeuw op de volgende aspecten kunnen vergelijken met de periode 1880-1919 en dat zij verklaringen kunnen bedenken voor geconstateerde verschillen:

de mate van verzuiling en ontzuiling in de samenleving op de volgende gebieden: politiek, vakbeweging, verenigingsleven, onderwijs, verzorgingssector, de machtspositie van oude en nieuwe levensbeschouwelijke groepen, de functie van verzuiling in Nederland nu.

6 Overheidszorg

6.1 Hoe was de situatie rond 1880 in de samenleving op het gebied van de overheidszorg?

Sinds de grondwetswijziging van 1848 was er weinig veranderd:

- de overheidszorg leek op een **nachtwakersstaat**, die reageerde op knelpunten en voorwaarden schiep die door anderen konden worden gebruikt;
- de menskracht en de uitgaven van de staat waren gering: er waren in 1880 circa 50.000 ambtenaren en men gaf toen jaarlijks circa f15,- per hoofd van de bevolking uit;
- de overheid greep alleen in op het gebied van de fabrieksarbeid door kinderen, en verder slechts wanneer zij dit beslist noodzakelijk achtte: de andere onderdelen van sociale zorg werden vooral aan particuliere organisaties overgelaten;
- wel verschaft de overheid mogelijkheden voor particulieren om hun belangen te verdedigen: een staking was (sinds 1872) een legaal middel.

6.2 a Wat waren de belangrijkste veranderingen in de periode 1880-1919 op het gebied van de overheidszorg.

- De overheidszorg nam sterk toe: zo groeide het aantal ambtenaren in 1900 tot 69.000 en gaf men toen f23,- per hoofd van de bevolking uit.
- De uitgaven van de overheid stegen sterk: van f113 miljoen in 1880 tot f204 miljoen in 1910.
- Bij de uitgaven werd relatief minder aan de verdediging en de rechtspraak besteed en meer aan onderwijs en huisvesting. De kosten van onderwijs stegen sterk als gevolg van de leerplichtwet van 1901 en de pacificatiewet van 1917.
- De lagere overheden, zoals de provincie maar vooral de gemeente (Amsterdam!), gingen een belangrijke rol spelen: bijvoorbeeld op het gebied van de nutsvoorzieningen (gas, water, electriciteit) en op het terrein van de volkshuisvesting.
- De centrale overheid hield **parlementaire enquêtes** om knelpunten te onderzoeken op het gebied van arbeid, veiligheid en stakingen en op het terrein van de volkshuisvesting.
- Wetgeving had soms tot doel om schadelijke effecten voor het leven en de arbeidsomstandigheden te voorkomen. Daartoe kwamen de arbeidswet, de veiligheidswet en de woningwet tot stand.
- Wetten beoogden soms ook mensen te beschermen die in een, niet aan hen te wijten, nadelige positie waren geraakt. Hierbij ging het om sociale voorzieningen zoals de ziektewet.
- Het kiesrecht werd sterk uitgebreid, maar alleen voor mannen van 25 jaar en ouder: zo had in 1888 26% van hen kiesrecht, in 1910 63%.

6.2 b Hoe vallen deze veranderingen te verklaren.

- De problemen waren door de modernisering van de samenleving (industrialisatie, verstedelijking, groei van de bevolking) te groot geworden om de oplossing daarvan aan particulieren over te laten.
- De kosten van de noodzakelijke voorzieningen konden alleen door de lokale en nationale overheden worden gedragen.
- Geleidelijk werd de overheid zich ervan bewust dat er een **sociale kwestie** bestond.
- Door de druk van emancipatiebewegingen, zoals confessionele groepen en arbeiders.
- Uit vrees bij liberalen en confessionelen voor de opkomst van de sociaal-democraten die een andere (klasseloze) maatschappij wilden realiseren.

6.3 a In welke opzichten bleef de situatie op het gebied van de overheidszorg hetzelfde?

Het accent in de overheidszorg bleef vooral op de traditionele sectoren liggen: vervoer, defensie, justitie.

6.3 b Hoe valt de mate van continuïteit te verklaren?

De overheid trad soms sneller en vaker op dan vroeger, maar niet op grond van een algemeen geaccepteerde nieuwe visie. De liberalen vonden in meerderheid nog steeds dat de overheid zich terughoudend moest opstellen. De orthodoxe protestants-christelijken waren voor soevereiniteit in eigen kring; de rooms-katholieken hadden vergelijkbare opvattingen. De socialisten hadden een ideologie van verantwoordelijkheid van de overheid ten opzichte van de samenleving, maar zij maakten geen deel uit van de regering.

6.4 Hoe werd in die tijd door belangrijke maatschappelijke groeperingen over de volgende casus gedacht?

Casus:

De wet op het arbeidscontract (1909): een goede zaak?

Sommige socialisten meenden dat arbeidscontracten (cao's) het vuur van de vakbeweging zouden doven, Het NVV (Nederlands Verbond van Vakverenigingen) zag in de wet een bescherming van de arbeider en een erkenning door de overheid van de belangrijke plaats die de vakbonden in de samenleving innamen. De werkgevers waren tegen, omdat deze wet hun speelruimte op de arbeidsmarkt beperkte.

Van de leerlingen wordt verwacht dat zij het einde van de twintigste eeuw op de volgende aspecten kunnen vergelijken met de periode 1880-1919 en dat zij verklaringen kunnen bedenken voor geconstateerde verschillen:

de overheidszorg als sociaal vangnet/het concept van de verzorgingsstaat, de omvang en inhoud van de overheidszorg, flexibilisering van de arbeid, de deelname van de bevolking aan de politieke besluitvorming.

7 Terugblikken op de periode: was 1880-1919 een breukvlak?

Historici verschillen sterk van mening over deze periode. Ter afsluiting van dit thema volgen hieronder de visies van twee historici op de periode waarover dit examenonderwerp gaat. Van de leerlingen wordt verwacht dat zij hun visies en aspecten ervan kunnen toetsen aan de stof van dit examenonderwerp.

Jan Romein sprak van een fin de siècle en zag rond 1900 een breukvlak met een versnelde omslag van het zelfverzekerde, stabiele en burgerlijke naar een wereld vol onzekerheid en strijd.

Reacties hierop kwamen onder meer van Ernst Kossmann en Frank van Vree, die de 'ondergangsstemming', 'het fin-de-siècle-gevoel' afwezen en benadrukten dat er een snelle en brede modernisering plaatsvond van het politieke, economische en culturele leven.

De literatuurlijst staat op bladzijde 36.

DE GEVOLGEN VAN HET VROUWENKIESRECHT

Teekening voor „de Amsterdammer“ van Joh. Braakensiek



Kiezer (ter zijde): „Dat was nu nog de eenige keer, dat ik eens alleen mocht uitgaan!“

Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland 1880-1919 Op het breukvlak van twee eeuwen

vbo en mavo

Verantwoording

De titel die de commissie meekreeg bij haar opdracht een stofomschrijving te maken voor het Centraal (Schriftelijk) Eindexamen Geschiedenis en Staatsinrichting 1999 en 2000, luidde: 'Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen? Nederland 1880-1919. Op het breukvlak van twee eeuwen'.

De keuze van de titel komt voort uit het naderen van de aanstaande eeuwwisseling. Bij het uitwerken van de titel in een hoofdvraag kan de eigen tijd dan ook niet ontbreken. De commissie heeft de volgende hoofdvragen als uitgangspunt genomen:

'In hoeverre vonden er belangrijke veranderingen plaats in de periode 1880-1919 op de gebieden van emancipatie van vrouwen, arbeiders en confessionele groepen? Hoe zijn die veranderingen te verklaren en hoe is het in onze eigen tijd met die veranderingen gesteld?'

De beschikbare hoeveelheid lestijd noodzaakt tot keuzes. Daarbij is voor samenhangende aspecten gekozen die zowel voor de betrokken periode als voor onze eigen tijd betekenis hebben.

Emancipatiebewegingen hebben een belangrijke rol gespeeld bij het totstandkomen van maatschappelijke veranderingen op de gebieden van onderwijs en arbeid, huwelijks- en zedelijkheidswetgeving en kiesrecht. Aan het eind van de twintigste eeuw zijn deze onderwerpen opnieuw actueel geworden, nu in een andere historische context.

De stofomschrijving wordt ingeleid door een historisch kader waarmee wordt beoogd de leerlingen zicht te geven op:

- de situatie in Nederland rond 1880;
- aspecten en ontwikkelingen die niet rechtstreeks uit de gestelde vragen voortvloeien maar die wel kunnen bijdragen aan een beter begrip van de inhoud van het thema.

Bij het uitwerken van de thema's is ervoor gekozen bij de subthema's steeds van dezelfde deelvragen uit te gaan.

Geschiedenis gaat over mensen die het over veel oneens waren en er wordt over geschreven door historici die hun vak zien als een discussie zonder einde. Als gevolg daarvan zijn structuurbegrippen als interpretatie en standplaatsgebondenheid voor het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting essentieel.

Dit wezenlijke onderdeel van geschiedenis biedt ook zicht op een belangrijke factor in het huidige informatietijdperk: het besef dat meer percepties van de werkelijkheid juist geacht kunnen worden.

In deze stofomschrijving wordt aan het voorgaande in het bijzonder recht gedaan door bij elk subthema één casus centraal te stellen, waarin speciale aandacht wordt gevraagd voor verschillende visies van tijdgenoten.

Vergelijken in de tijd is volgens sommige historici een zinloze zaak. Iedere tijd is immers anders. In de praktijk vergelijkt echter iedereen voortdurend in de tijd: ouders, grootouders, politici en historici.

Ook in het geschiedenisonderwijs wordt voortdurend vergeleken (bijvoorbeeld de Atheense democratie - democratie nu, de 'Bataafse Republiek', het 'trauma van München'). In de nieuwe eindtermen komt het vergelijken van toen en thans voor. Daarin wordt de nadruk gelegd op de bestaansverhelderende aspecten van het geschiedenisonderwijs.

Op een historisch verantwoorde manier vergelijken in de tijd vergroot het inzicht in zowel vroeger als nu.

Dit thema biedt daartoe goede mogelijkheden.

De structuurbegrippen en vaardigheden van dit examenprogramma zijn in navolging van de twee voorgaande stofomschrijvingen op de gehele stof van toepassing, niet gekoppeld aan bepaalde stofonderdelen.

Expliciet stelt de commissie dat de vergelijking tussen de periode rond 1900 en de huidige tijd *geen* onderdeel vormt van de examineerbare stof. Wel is deze vergelijking door de stofomschrijving mogelijk gemaakt door daarvoor korte aanzetten te geven.

1 Historisch kader

In Nederland was rond 1880 - anders dan in de ons omringende landen - de **industrialisatie** nog nauwelijks begonnen. Nederland begon echter in deze tijd sterk te veranderen. De overheidszorg leek rond 1880 op een **nachtwakersstaat**. In deze situatie kwam verandering. De overheidszorg nam sterk toe: zo groeide het aantal ambtenaren in 1900 tot 69.000 ambtenaren en gaf men toen f23,- per hoofd van de bevolking uit. De uitgaven van de overheid stegen sterk: van f113 miljoen in 1880 tot f204 miljoen in 1910.

Tussen 1879 en 1920 groeide de bevolking van Nederland van 4 miljoen inwoners tot 6.9 miljoen. Deze groei kwam tot stand ondanks het dalen van de geboortecijfers en was vooral toe te schrijven aan de daling van het sterftecijfer als gevolg van verbeterde voeding, toenemende aandacht voor hygiëne en meer medische zorg.

Grote epidemieën kwamen in de periode 1880-1920 niet meer voor met uitzondering van de Spaanse Griep van 1918.

De leeftijd in Nederland bij het eerste huwelijk bleef tussen 1880 en 1920 hoog. Een gezin kon namelijk pas gesticht worden als men over de middelen beschikte om in het eigen levensonderhoud te voorzien.

De groeiende bevolking van Nederland leefde in een samenleving waarin sociale stijging en daling van mensen nog geen normaal verschijnsel was. De sociale positie was belangrijker dan de economische.

In de jaren zeventig van de negentiende eeuw was ruim een derde van de mannelijke beroepsbevolking in de landbouw werkzaam. De internationale landbouwcrisis van 1873 kwam hard aan, maar vormde ook het begin van modernisering van de productiemethodes en differentiatie in productie.

De industrialisatie zorgde voor nieuwe werkgelegenheid in de steden en voor nieuwe industriegebieden. De **urbanisatie** nam sterk toe. In de loop van de periode 1880-1920 zien we de opkomst van moderne bankbedrijven, chemische industrie, elektrotechnische industrie en het industrieel grootbedrijf (Koninklijke Olie, Philips, Unilever).

Door de industrialisatie werden nieuwe groepen in de bevolking belangrijk, zoals geschoolde arbeiders in de industrie en midden groepen in de dienstensector.

Door de economische veranderingen nam de welvaart van de bevolking geleidelijk toe.

Met de uitbreiding van het kanalen- en spoorwegnet ontstond een stelsel van goede verbindingen over het gehele land met aansluiting op buitenlandse transportnetten. Ook telegraaf en telefoon zorgden in deze periode voor een snellere communicatie. Openbare nutsbedrijven werden opgericht. Nederland werd door de ontsluiting van het platteland en door de urbanisatie meer tot een geheel op economisch, politiek-bestuurlijk en cultureel vlak. De overheid speelde hierbij op lokaal en nationaal niveau een belangrijke rol.

De opkomst van de stoomscheepvaart leidde tot betere contacten met de koloniale bezittingen. Mede daardoor werd de interesse vergroot voor 'Nederlandse' gebieden overzee.

De overheid begon in deze tijd haar greep op het leven van de Nederlanders te vergroten. Aan de andere kant kreeg de bevolking in toenemende mate de gelegenheid te participeren in de politiek.

Rooms-katholieke en protestants-christelijke groepen voelden in de sterk veranderende samenleving de behoefte zich te organiseren en te emanciperen door de oprichting van eigen **zuilen**. Ook de sociaal-democraten organiseerden zich in een zuil. Zij streidden voor de verheffing van de arbeidersklasse. Deze ontwikkeling wordt **verzuijing** genoemd.

De uitbreiding van het kiesrecht kwam aanvankelijk alleen ten goede aan mannen. Ook groeide de scheiding tussen de rolpatronen en taken voor mannen en vrouwen. Als gevolg daarvan ontstond een vrouwenbeweging die onder andere streed voor gelijkberechtiging en voor een betere positie op verschillende maatschappelijke terreinen, de **eerste feministische golf**.

De hierboven genoemde ontwikkelingen worden in dit thema op een drietal terreinen onder de loep genomen: de emancipatie van de vrouw, van confessionele groepen en van de arbeiders.

Al deze ontwikkelingen hadden in de loop van de periode 1880-1920 hun weerslag in de kunst. Steeds bredere groepen van de bevolking kwamen ermee in aanraking. Er werd meer gelezen, er ontstonden verenigingen van allerlei soort, theaters werden opgericht. Politieke tekenaars en ontwerpers van affiches brachten veel van wat in hun tijd leefde in beeld.

In de nieuwe eeuw valt de opkomst van de Amsterdamse School die invloed had op de sociale woningbouw. De urbanisatie van Nederland leidde aan het eind van de periode tot wijde bekendheid voor deze bouwstijl.

Deze uitingen van cultuur dienen waar mogelijk bij de uitwerking van het thema betrokken te worden. In dit verband wordt van de leerlingen verwacht dat zij tijdgebonden symbolen op affiches en in politieke tekeningen kunnen herkennen.

2 Emancipatie van vrouwen

2.1 Hoe was de positie van de vrouw rond 1880?

Op het gebied van opleiding en onderwijs:

Het merendeel van de meisjes volgde na de lagere school geen onderwijs. Een opleiding bestond slechts voor enkele beroepen van vrouwen, zoals onderwijzeressen en vroedvrouwen. Een klein deel van de meisjes uit de midden- en hogere klassen volgde middelbaar onderwijs. In uitzonderingsgevallen, zoals Aletta Jacobs, volgden zij ook hoger onderwijs.

Op het gebied van werk buitenshuis:

Meisjes uit de lagere klasse werkten vaak buitenshuis na hun schooltijd tot hun huwelijk of tot de komst van het eerste kind, maar langer als de financiële nood groot was. Zij kwamen in de regel terecht in beroepen met het minste aanzien en de laagste scholingsgraad. Vrouwen verdienden met die werkzaamheden de helft tot twee derde van wat mannen ontvingen. Sommige vrouwen hadden de zorg voor een eigen bedrijf binnenshuis. In de midden- en hogere klassen ver richtten verreweg de meeste vrouwen geen betaald werk.

Op het gebied van zedelijkheid:

Van mannen werd op seksueel gebied veel meer getolereerd dan van vrouwen, de zogenaamde **dubbele moraal**. Het was verboden om vaders van buitenechtelijke kinderen op te sporen. Prostitutie zagen velen als onvermijdelijk omdat het voor mannen noodzakelijk was om hun geslachtsdrift te uiten; anders zouden zij zich aan 'eerbare vrouwen' vergrijpen. Prostituees werden als gevallen vrouwen beschouwd, evenals ongehuwde moeders, die immers ook buiten het huwelijk seksuele contacten hadden gehad. Vrouwen zouden, in tegenstelling tot mannen, zelf geen seksuele neigingen kennen.

Op het gebied van rechten:

Gehuwde vrouwen waren handelingsonbekwaam en hadden

zelfs geen zeggenschap over het eigen vermogen. Zij hadden geen **passief of actief kiesrecht** en bekleedden ook geen openbare functies. De man was volgens het huwelijksrecht het hoofd van het gezin.

Op het gebied van het gezin:

Bijna alle vrouwen trouwden. Zij hadden de zorg voor man en kinderen. Vaak moesten zij en de kinderen ook nog door werk buitenshuis het inkomen van het gezin aanvullen. Gezinsleden hadden nauwelijks tijd voor elkaar. De huwelijksvruchtbaarheid was hoog, vooral bij confessionelen. Arbeiders hadden gemiddeld meer kinderen dan mensen uit hogere bevolkingsgroepen. Sterfte in het kraambed kwam nog veel voor. Daardoor ontstonden onvolledige gezinnen (bijna niet door echtscheidingen). Het moderne gezin werd het ideaal: met romantische liefde tussen de echtgenoten, grote zorg voor de kinderen en huishoudelijkheid. Maar dat ideaal kwam bijna alleen binnen bereik van de burgerij.

2.2 *Onder welke omstandigheden kwamen in de periode 1880-1919 organisaties voor vrouwenemancipatie tot stand?*

Aan het einde van de negentiende eeuw werd de bereidheid onder vrouwen om zich te organiseren groter dan ooit tevoren. Zij werden zich in die tijd als gevolg van verschillende factoren van hun achterstand meer bewust:

- het kiesrecht werd telkens uitgebreid, maar alleen voor mannen;
- de mogelijkheden tot scholing breidden zich uit, mede door de invoering van de **leerplicht** in 1901, maar hier profiteerden jongens veel meer van dan meisjes;
- buitenlandse emancipatiebewegingen inspireerden Nederlandse feministen.

2.3 *Welke waren de belangrijkste organisaties voor vrouwenemancipatie en welke doelen wilden zij bereiken?*

De Vrije Vrouwenvereniging (VvV), waarin Wilhelmina Drucker een belangrijke rol speelde, was breed in haar doeleinden. De VvV wilde voor vrouwen alle rechten die zij tot dan toe nog niet hadden op het gebied van onderwijs, werk, huwelijksrecht en vrouwenkiesrecht. De Vereniging voor Vrouwenkiesrecht (VvVK), waarin Aletta Jacobs een belangrijke rol speelde, was de grootste organisatie. Deze concentreerde zich vooral op het verwerven van het kiesrecht.

2.4 a *Wat waren hun belangrijkste argumenten?*

Vrijwel alle vrouwen en organisaties gebruikten zowel argumenten die betrekking hadden op de specifieke kwaliteiten, de eigen aard en bestemming van vrouwen (de zogenaamde **verschilargumenten**) als argumenten die berustten op de gelijkheid met mannen (de **gelijkheidsargumenten**). Over kiesrecht bestond verdeeldheid: sommige feministen meenden dat vrouwen eerst meer ontwikkeling moesten hebben en pas daarna kiesrecht konden krijgen.

2.4 b *Op welke manieren poogden zij haar doelen te bereiken?*

- Vrouwen organiseerden tentoonstellingen, zoals de **Nationale Tentoonstelling van Vrouwenarbeid** naar aanleiding van de kroning van Wilhelmina in 1898.
- Zij waren actief op congressen, bijvoorbeeld het Nationaal Congres tegen de Prostitutie (1889).
- Zij gaven haar ideeën weer in tijdschriften en andere publicaties.
- Zij hielden spreekbeurten, organiseerden petities en betogingen.

2.5 a *Welke veranderingen kwamen in deze periode tot stand in de positie van de vrouw?*

Op het gebied van opleiding en onderwijs:

Meisjes mochten leren, voordat ze gingen trouwen. Vooral meisjes uit de betere kringen profiteerden van deze mogelijkheden. Zij gingen in toenemende mate voortgezet en soms ook hoger onderwijs volgen.

Op het gebied van werk buitenshuis:

Beroepsarbeid werd nu ook voor ongehuwde vrouwen uit midden- en hogere groepen vanzelfsprekender. Kantoorwerk werd ook voor vrouwen toegankelijk, terwijl het aantal onderwijzeressen sterk steeg. Vrouwen kregen een betere bescherming tegen slechte arbeidsomstandigheden.

Op het gebied van de zedelijkheid:

Voorals confessionelen richtten zich tegen de dubbele moraal: in sommige gemeenten kwam een bordeelverbod. Het verbod op het onderzoek naar het vaderschap van kinderen van ongehuwde moeders werd opgeheven. Ongehuwde moeders kregen de mogelijkheid de vader te laten betalen voor het onderhoud van zijn buiten het huwelijk geboren kind. Ongehuwde moeders en prostituees werden meer als 'sociaal probleem' gezien; er kwam nu hulp voor hen in instellingen.

Op het gebied van rechten:

Vrouwen kregen recht op het eigen verdiende geld volgens de Wet op de arbeidsovereenkomst in 1907. De steun voor gelijke rechten voor vrouwen in de politiek nam toe door toekenning aan vrouwen van het passief (1917) en het actief (1919) kiesrecht.

Op het gebied van het gezin:

Tussen man en vrouw ontstond een striktere **rolverdeling**, waarbij de man de kostwinner werd, terwijl de vrouw het gezin en het huishouden verzorgde. Het moderne gezin als ideaal van de burgerij werd ook onder de arbeiders verspreid. Er stierven minder vrouwen in het kraambed, waardoor het aantal onvolledige gezinnen afnam.

2.5 b *Hoe vallen deze veranderingen te verklaren?*

Op het gebied van opleiding en onderwijs:

Feministen zoals Aletta Jacobs dienden als voorbeeld voor de gelijkwaardigheid tussen man en vrouw. Dit had mede tot gevolg dat meer meisjes langer onderwijs volgden.

Op het gebied van de zedelijkheid:

De confessionele ideeën over zedelijkheid vonden gehoor bij een groeiend aantal anderen.

Op het gebied van het kiesrecht:

Het politieke klimaat (vooral de Eerste Wereldoorlog) droeg bij tot het verlenen van algemeen vrouwenkiesrecht.

Op het gebied van werk buitenshuis:

Door de industrialisatie was er meer werkgelegenheid, op beperkte schaal ook voor (vooral ongehuwde) vrouwen.

Op het gebied van huwelijk en gezin:

De verbreiding van de ideeën over het moderne gezin brachten de gehuwde vrouw binnenshuis in een sterkere positie. Vooral de sociaal-democraten streefden naar hogere lonen voor mannen, omdat deze dan alleen kostwinner konden zijn. Liberalen stonden, met name op punten als echtscheiding, voorbehoedsmiddelen en de positie van de vrouw tussen confessionelen en sociaal-democraten in.

2.6 a In welke opzichten bleef de situatie voor vrouwen hetzelfde?

- Bij alle groepen in de samenleving bleef de lagere school meestal het eindonderwijs voor meisjes.
- De deelname van vrouwen aan arbeid buitenshuis veranderde weinig.
- De meeste vrouwen zorgden nog steeds voor het huishouden en de kinderen.
- Het aandeel van de vrouwen op de arbeidsmarkt bleef gelijk en ook het sterke onderscheid tussen vrouwen- en mannenberoepen bleef bestaan.
- De verschillen in beloning tussen mannen en vrouwen verminderden nauwelijks.
- Gehuwde vrouwen bleven handelingsonbekwaam.
- Politieke functies werden vrijwel uitsluitend door mannen bekleed.

2.6 b Hoe valt de mate van continuïteit te verklaren?

- Het overgrote deel van de samenleving bleef overtuigd van verschillen in aanleg en bestemming tussen mannen en vrouwen.
- Een andere verdeling van betaald werk tussen mannen en vrouwen, en een gelijke beloning, zou betekenen dat het onderscheid tussen kostwinners en huisvrouwen moest verdwijnen. Ook dit was in strijd met de ideeën over de taken van mannen en vrouwen in het 'moderne gezin'.
- De eisen die feministen stelden, maakten een ommekeer nodig in de ideeën over de verhoudingen tussen de seksen, waarbij ook het recht diende te worden aangepast.

2.7 Hoe werd door belangrijke maatschappelijke groeperingen over de volgende casus gedacht?

Casus:

De Arbeidswet van 1889: bescherming van arbeidsters of bescherming van het gezin?

- De Arbeidswet van 1889 verbood nachtarbeid van vrouwen en jeugdigen. In de Tweede Kamer stemde alleen Domela Nieuwenhuis tegen de wet, omdat deze volgens hem niet ver genoeg ging. Later protesteerden feministen tegen nadere invullingen van deze **raamwet**; zij eisten een gelijke behandeling van mannen en vrouwen.
- Lange tijd zagen historici deze wet als de eerste bemoeienis van de overheid met arbeidsomstandigheden van volwassenen. De laatste jaren wordt door historici naar voren gebracht dat deze wet niet bedoeld was om in te grijpen in arbeidsomstandigheden, maar om zich te bemoeien met de taakverdeling tussen mannen en vrouwen binnen het gezin. Arbeidsters moesten voldoende tijd en energie overhouden voor haar gezin en voor het baren van gezonde kinderen.

Van de leerlingen wordt verwacht dat zij het einde van de twintigste eeuw op de volgende aspecten kunnen vergelijken met de periode 1880-1919 en dat zij verklaringen kunnen bedenken voor geconstateerde verschillen:

de positie van meisjes in het onderwijs, de beroepsarbeid van vrouwen en mannen, de deelname van vrouwen aan de politiek, de plaats en de rol van emancipatiebewegingen van vrouwen, de beloning en andere vormen van inkomen van vrouwen.

3 Emancipatie van arbeiders

3.1 Hoe was de positie van arbeiders rond 1880?

De omstandigheden waarin arbeiders werkten en leefden waren slecht.

Wat betreft de werkomstandigheden:

- de lonen waren laag door een groot aanbod van arbeidskrachten;
- kinderen en vrouwen waren gedwongen mee te werken om het gezinsinkomen aan te vullen, zelfs in nachtelijke uren;
- de werktijden van de arbeiders waren lang;
- wetgeving ter bescherming van de arbeiders ontbrak vrijwel geheel;
- gevaarlijke omstandigheden in fabrieken leidden tot veel ongelukken.

Wat betreft de leefomstandigheden:

- de huisvesting van arbeiders was minimaal;
- de gezondheid van de arbeiders was slecht.

De meeste arbeiders moesten zich bij deze slechte positie neerleggen, omdat hun positie op de arbeidsmarkt zwak was. Bovendien waren er weinig vakbonden en de organisatiegraad was laag.

3.2 Onder welke omstandigheden kwamen in de periode 1880-1919 organisaties voor emancipatie van arbeiders tot stand?

- De positie van geschoolde handwerkslieden verslechterde door het toenemen van fabrieksarbeid. In de fabrieken konden producten goedkoper worden vervaardigd.
- De overheid en de particuliere organisaties kwamen onvoldoende voor de belangen van de werknemers op. Daarom leek voor arbeiders verbetering van hun positie alleen mogelijk door het stichten van eigen organisaties.
- De eerste vakbonden ontstonden onder geschoolde handwerkslieden die werkloos dreigden te worden.
- De organisaties voor emancipatie van de arbeiders kwamen tot stand in een samenleving die aan het verzuilen was.

3.3 Wat waren de belangrijkste organisaties voor emancipatie van arbeiders en welke doelen wilden zij bereiken?

Het ging om organisaties die zich ontwikkelden tot vakbonden en vakcentrales (overkoepelingen van vakbonden) die verzuild waren.

Liberaal-neutrale als het Algemeen Nederlands Werklieden Verbond (ANWV). Protestants-christelijke als Patrimonium en later het Christelijk Nationaal Vakverbond (CNV). Sociaal-democratische als de Sociaal Democratische Bond (SDB) en het Nederlands Verbond van Vakverenigingen (NVV). Rooms-katholieke als de Rooms-Katholieke Volksbond.

Al deze organisaties wilden de posities van hun leden verbeteren door het nastreven van sociale wetgeving en arbeidswetten.

Het ANWV wilde alle werknemers opnemen, maar moest deze poging snel opgeven toen de verzuiling haar intrede deed. De confessionele vakverenigingen namen hun geloof tot uitgangspunt van de vakorganisatie. Aanvankelijk waren zij tegen sociale wetgeving, omdat deze de rechten van de man als hoofd van het gezin zou schenden, maar dit standpunt lieten zij later vallen. SDB en NVV streefden in theorie naar een **klasseloze maatschappij**, maar in de praktijk beperkte het NVV zich steeds meer tot het nastreven van sociale wetgeving en arbeidswetten.

3.4 a Welke waren hun belangrijkste argumenten?

Alle vakverenigingen vonden dat de positie van de arbeiders sterk voor verbetering vatbaar was. Geen vakvereniging verwachtte dat werkgevers en overheid zonder de druk van vakverenigingen tot verbetering van de positie van arbeiders zou overgaan.

Het ANVV en de confessionele vakverenigingen vertrouwden erop dat de door hen gewenste veranderingen in goede harmonie met de werkgevers tot stand zouden kunnen worden gebracht. Patrimonium stapte echter wel af van het idee dat een arbeider volledig dienstbaar was aan zijn werkgever, en ging het idee benadrukken dat een arbeidscontract de onafhankelijkheid van de werknemer niet aantastte. De sociaal-democraten hadden het minste vertrouwen in de werkgevers en de overheid. Zij streefden in theorie naar een geheel ander soort samenleving, in de praktijk accepteerden zij compromissen.

3.4 b Op welke manieren poogden zij deze doelen te bereiken? De arbeiders organiseerden zich in vakverenigingen en politieke partijen. Via deze organisaties probeerden zij hun doelen als volgt te bereiken:

- De liberalen wilden conflicten oplossen door onderhandelingen.
- Patrimonium, onder leiding van de geschoolde bierbrouwersknecht Klaas Kater, was eerst voor overleg en samenwerking met werkgevers, maar aanvaardde later stakingen als middel. De protestants-christelijken kregen daarnaast hun eigen politieke partijen (ARP en CHU).
- De rooms-katholieken kozen na langdurige interne discussies voor vakorganisaties volgens de ideeën van de priester Alfons Ariëns. Ook een RK politieke partij kwam relatief laat tot stand.
- De SDB onder Domela Nieuwenhuis volgde eerst de parlementaire weg. Domela Nieuwenhuis werd lid van de Tweede Kamer voor een kiesdistrict in Friesland, waar de problemen van de landarbeiders groot waren. Na een voor hem teleurstellend kamerlidmaatschap gingen hij en de SDB de antiparlementaire weg op. De sociaal-democraten die het hier niet mee eens waren, richtten vervolgens de SDAP op. Zij waren in meerderheid voor legale acties. Hun vakorganisaties behartigden de belangen van de arbeiders door onderhandelingen, stakingen, petities en demonstraties.
- Het geschreven woord (kranten, brochures, pamfletten) speelde naast het gebruik van politieke prenten en affiches en het zingen van (strijd)liederen bij alle bewegingen een belangrijke rol.

3.5 a Welke veranderingen kwamen tot stand op het gebied van de emancipatie van arbeiders?

- De lonen stegen (in het algemeen).
- De organisatiegraad nam toe.
- Naar voorbeeld van de Algemene Nederlandse Diamantbewerkers Bond werden de vakbonden steeds meer geleid door betaalde bestuurders.
- Het kiesrecht werd sterk uitgebreid.
- De overheid ging zich veel meer bemoeien met de werken leefomstandigheden van de lagere klassen:
 - a. Op centraal niveau werden **parlementaire enquêtes** gehouden om knelpunten te onderzoeken op het gebied van arbeid, veiligheid en stakingen.
 - b. De overheid ging om de schadelijke effecten van de werkomgeving op de gezondheid van de arbeiders te voorkomen, wetten maken. Daartoe kwamen de **arbeidswet**, de **veiligheidswet** tot stand.
 - c. De overheid stelde een arbeidsinspectie in.
 - d. Wetten beoogden soms ook mensen te beschermen die in een, niet aan hen te wijten, nadelige positie waren geraakt. Hierbij ging het om sociale voorzieningen zoals de ziektewet.
 - e. De overheid werd door de vakbeweging ingeschakeld bij **cao's**.
 - f. Met de **woningwet** van 1901 gaf de overheid een aanzet tot verbetering van de woonomstandigheden van arbeiders.
 - g. Op gemeentelijk niveau gingen vooral de grote steden voorop lopen in de zorg voor de verbetering van de leefomstandigheden van de arbeiders, bijvoorbeeld op het gebied

van de **nutsvoorzieningen** (gas, water, electriciteit) en op het terrein van de volkshuisvesting.

3.5 b Hoe vallen deze veranderingen te verklaren?

- Arbeiders werden zich in toenemende mate bewust van hun ongelijkheid en daarmee groeide de strijdbaarheid onder een deel van hen. Dit werd gestimuleerd door de toename van de scholing van de arbeiders en door het groeiend besef dat acties daadwerkelijk konden helpen en door de acties van socialisten en anderen in het buitenland.
- Door de stijging van de welvaart viel meer te verdelen, ook onder de arbeiders.
- Geleidelijk beseftte de overheid dat er een **sociale kwestie** bestond en dat zij een bijdrage aan de oplossing moest leveren.

3.6 a In welke opzichten bleef de situatie voor arbeiders hetzelfde?

- Het merendeel van de arbeiders bleef een groep met relatief weinig inkomsten.
- Acties bleven steeds noodzakelijk.
- De arbeiders bleven in het parlement ondervertegenwoordigd.

3.6 b Hoe valt de mate van continuïteit te verklaren?

- De organisatiegraad van de arbeiders bleef laag.
- De positie van laaggeschoolden bleef zwak doordat deze groep bleef groeien.
- De vakbeweging was sterk verdeeld door de verzuiling en kon daardoor geen vuist maken.

3.7 Hoe werd door belangrijke maatschappelijke groeperingen over de volgende casus gedacht?

Casus : Domela Nieuwenhuis, verlosser van de arbeiders?

- Domela Nieuwenhuis was in zijn tijd één van de meest omstreden Nederlanders. Hij werd zowel verguisd als verheerlijkt onder de socialisten, genegeerd en op den duur toch ook min of meer gewaardeerd door zijn tegenstanders, de confessionelen en de liberalen.
- Ook later bleven de meningen over hem verdeeld.

Van de leerlingen wordt verwacht dat zij het einde van de twintigste eeuw op de volgende aspecten kunnen vergelijken met de periode 1880-1919 en dat zij verklaringen kunnen bedenken voor geconstateerde verschillen:

de positie van de arbeiders in de samenleving, de levensstijl van arbeiders, de mate van verzuiling van de vakbeweging, de opleiding van arbeiders, de beloning en andere vormen van inkomen van arbeiders, de organisatiegraad van arbeiders.

4 Emancipatie van confessionele groepen

4.1 Hoe was de positie van protestants-christelijken en rooms-katholieken rond 1880?

- De **orthodoxe protestants-christelijken** voelden zich achtergesteld binnen de **Hervormde Kerk**, omdat er door het benoemingsbeleid van predikanten bijna geen orthodoxe predikanten werden aangesteld. Voor hun ideeën was binnen deze kerk weinig ruimte. Zij waren rond 1880 op weg een zuil te worden: ze hadden toen al een eigen dagblad, een politieke partij, de Anti-Revolutionaire Partij (ARP), en een hogeschool. De leider van deze protestants-christelijken was de predikant Abraham Kuyper.
- Van de vorming van een rooms-katholieke zuil was rond 1880 nog geen sprake. In deze groep ontvingen de kinderen, vergeleken met de protestants-christelijken, minder onderwijs, omdat ze vaker moesten meehelpen om geld te verdienen in het ouderlijk gezin. Vooral boven de grote rivieren

bevonden katholieken zich in een achtergestelde positie. Daardoor beschikten zij over minder financiële middelen voor een goede armenzorg en voldoende onderwijs dan de leden van de Hervormde Kerk.

- Rond 1880 woedde de **schoolstrijd**: de confessionelen wilden een financiële gelijkstelling van het **bijzonder onderwijs** ten opzichte van het **openbaar onderwijs**. Hun tegenstanders waren de liberalen en de socialisten.

4.2 *Onder welke omstandigheden kwamen organisaties van deze confessionele groepen tot stand?*

- Het besef groeide onder de orthodoxe protestants-christelijken en de rooms-katholieken dat aan hun achterstand iets moest en kon worden gedaan.
- Beide geloofsgroepen kozen voor organisaties met leden uitsluitend uit de eigen kring.

4.3 *Wat waren de belangrijkste organisaties voor emancipatie van confessionele groepen en welke doelen wilden zij bereiken?*

- Aan protestants-christelijke zijde: vakbonden als Patrimonium, politieke partijen als de ARP en de CHU.
 - Aan katholieke zijde: de Algemeene Bond van Kiesverenigingen in Nederland.
- Deze organisaties beoogden dezelfde doeleinden, bijvoorbeeld:
- IJveren voor uitbreiding van het kiesrecht, omdat de confessionele groepen onder de niet-kiesgerechtigde bevolking een grotere aanhang hadden.
 - Denadrukken en uitbouwen van de eigen identiteit.
 - Bevordering van een eigen op levensbeschouwing gebaseerd onderwijs;
 - Voor alle belangrijke groepen is het moderne gezin het fundament van de samenleving. Maar de confessionelen legden hier meer nadruk op dan de sociaal-democraten en liberalen, en zij wilden hiervoor ook wettelijke regelingen maken. Voor hen waren seksualiteit en huwelijk onlosmakelijk met elkaar verbonden.

4.4 a *Wat waren de belangrijkste argumenten van de confessionele groepen?*

De confessionele organisaties beargumenteerden hun doelen:

- Het – eind negentiende eeuw gegroeide – besef dat levensbeschouwing zich niet tot één gebied (zoals het kerkelijk leven) moest beperken en dat dit op verschillende maatschappelijke gebieden naar buiten diende te komen.
- Het gevoel van verantwoordelijkheid ten opzichte van de eigen groep noodzaakte tot een actieve rol op vele terreinen.
- De vrees dat de industrialisatie met voortgaande verstedelijking zou leiden tot ontkerkelijking en verlies van levensbeschouwelijke waarden, stimuleerde de verzuiling: daarin zagen de confessionelen een garantie tegen de ongewenste gevolgen van de modernisering.
- De vrees dat arbeiders bij uitbreiding van het kiesrecht op de socialisten zouden stemmen.

4.4 b *Op welke manieren poogden zij hun doelen te bereiken?*

Zowel orthodoxe protestants-christelijken als rooms-katholieken probeerden hun doelen te bereiken door:

- het oprichten van organisaties en politieke partijen, het organiseren van petitie, demonstraties en stakingen;
- het vormen van personele unies in de leiding van de verschillende verzuilde organisaties, zoals tussen vakbonden en politieke partijen.

4.5 a *Welke veranderingen kwamen tot stand op het gebied van de emancipatie van confessionele groepen?*

- Orthodoxe protestants-christelijken scheidden zich van de Hervormde Kerk af en stichtten (in 1885-1886) de **Gereformeerde Kerk**.

- Confessionele **kabinetten** ontstonden vanaf 1888.
- De verzuiling van het onderwijs werd verder uitgebreid en bevestigd.
- Na zware politieke strijd werd het bijzonder onderwijs gelijkgesteld aan het openbare in de **pacificatie van 1917**. Daarmee was de financiering van de bijzondere school dezelfde als die van de openbare school.
- Het leven van protestants-christelijken en katholieken ging zich vrijwel 'van de wieg tot het graf' binnen de eigen zuil afspelen.

4.5 b *Hoe vallen deze veranderingen te verklaren?*

- Door het stichten van de Gereformeerde Kerk konden orthodoxe protestants-christelijken hun eigen predikanten benoemen.
- Door de uitbreiding van het kiesrecht kregen de confessionelen meer zetels in de Kamer. Zij hadden meer aanhang onder de lagere bevolkingsgroepen dan de liberalen. Zo werden confessionele kabinetten mogelijk.
- De verzuiling werd na de grondwetsherziening van 1917 verder in de hand gewerkt door de financiële gelijkstelling in het onderwijs en het algemeen kiesrecht.

4.6 a *In welke opzichten bleef de situatie voor de confessionelen hetzelfde?*

- Ondanks de invoering van de leerplichtwet verdween de achterstand in het onderwijs bij rooms-katholieken niet.
- Tussen de verschillende levensbeschouwelijke groepen bleef wantrouwen bestaan.
- Confessionelen handhaafden hun grote weerzin tegen de denkbeelden van sociaal-democraten nog steeds.

4.6 b *Hoe valt deze mate van continuïteit te verklaren?*

- Armoede in de rooms-katholieke gezinnen noodzaakte veel kinderen uit deze groep direct na de leerplichtige leeftijd te gaan werken.
- Het wantrouwen tussen protestanten en rooms-katholieken berustte op eeuwenoude tegenstellingen.
- De verdeeldheid onder protestanten onderling verzwakte ook de daadkrachtige realisering van de ideeën van deze groep.
- Confessionelen verwierpen de denkbeelden van sociaal-democraten over een klasseloze maatschappij en over religie als 'opium van het volk'.

4.7 *Hoe werd en wordt door belangrijke groeperingen over de volgende casus gedacht?*

Casus:

De zedelijkheidswet van 1911, een keerpunt in de maatschappelijke verhoudingen?

Tijdens de discussies rond de zedelijkheidswet stonden vooral de confessionelen (voor: de moraal dient beter beschermd te worden), de meeste liberalen (tegen: het is een privézaak) en de socialisten (tegen: hoger zedelijk peil is alleen te bereiken door verbetering van de sociaal-economische omstandigheden) met hun visies tegenover elkaar.

Van de leerlingen wordt verwacht dat zij het einde van de twintigste eeuw op de volgende aspecten kunnen vergelijken met de periode 1880-1919 en dat zij verklaringen kunnen bedenken voor geconstateerde verschillen:

de mate van verzuiling en ontzuiling in de samenleving op de volgende gebieden: politiek, vakbeweging, verenigingsleven, onderwijs, verzorgingssector, de machtspositie van oude en nieuwe levensbeschouwelijke groepen, de functie van verzuiling in Nederland nu.

Literatuurlijst

Algemene werken

- J.C.H. Blom en H. Lamberts (ed.), *Geschiedenis van de Nederlanden* (Rijswijk z.j.)
- H. Knippenberg en B. de Pater, *De eenwording van Nederland. Schaalvergroting en integratie sinds 1800* (Nijmegen 1988)
- J.J. Woltjer, *Recent verleden. Nederland in de twintigste eeuw* (Amsterdam 1992)
- A.J.W. Camijn, *Een eeuw vol bedrijvigheid. De industrialisatie van Nederland, 1814-1914* (Utrecht/Antwerpen 1987)
- + W.F.B. Melching en J. Talsma (ed.), 'Breukvlak in Nederland?', in: *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* 106 (1991)
- A.F. Manning, *Nederland rond 1900* (Amsterdam 1993)
- H. te Velde, *Gemeenschapszin en plichtsbef. Liberalisme in Nederland, 1870-1918* (Groningen 1992)
- + J.L. van Zanden en R.T. Griffiths, *Economische geschiedenis van Nederland in de 20e eeuw* (Utrecht 1989)

Bijzondere onderwerpen

Het gezin

- D. Damsma, *Het Hollandse huisgezin (1560-heden)* (Utrecht/Antwerpen 1993)
- + L. Dasberg, *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel* (Meppel 1975)
- + D.J. Noordam, 'Volmaakt geluk? Vier eeuwen huwelijk en gezin in Nederland', in: H. Dupuis e.a., *Een kind onder het hart* (Amsterdam 1987)
- H. van Setten, *In de schoot van het gezin. Opvoeding in Nederlandse gezinnen in de twintigste eeuw* (Nijmegen 1986)
- + S.L. Sevenhuijsen, *De orde van het vaderschap* (Amsterdam 1987)
- T. Zwaan (red.), *Familie, huwelijk en gezin in West-Europa. Van middeleeuwen tot moderne tijd* (Amsterdam 1993)

Vrouwenemancipatie

- M. Borkus e.a., *Vrouwenstemmen - 100 jaar vrouwenbelangen, 75 jaar vrouwenkiesrecht* (Zutphen 1994)
- E. Brunt (red.), *Mevrouw, ik groet u: necrologieën van vrouwen* (Amsterdam 1987)
- C. van Eyl, *Het werkzame verschil - vrouwen in de slag om de arbeid 1898-1940* (Hilversum 1994)
- U. Jansz, *Denken over sekse in de eerste feministische golf* (Amsterdam 1990)
- P. Koenders, *Tussen christelijk Reveil en seksuele revolutie. Bestrijding van zedeloosheid in Nederland, met nadruk op de repressie van homoseksualiteit* (Amsterdam 1996)
- I. Smit en A. Weert (red.), *Aletta Jacobs, het hoogste streven. Interviews en achtergronden* (Groningen 1995)

Arbeiders

- G. Harmsen en B. Reinalda, *Voor de bevrijding van de arbeid. Beknopte geschiedenis van de Nederlandse vakbeweging* (Nijmegen 1975)
- A. de Regt, *Arbeidersgezinnen en beschavingsarbeid. Ontwikkelingen in Nederland 1870-1940* (Amsterdam 1984)
- A. de Jong, *Ferdinand Domela Nieuwenhuis* (Den Haag 1966)

- J. Romein, 'Ferdinand Domela Nieuwenhuis, de apostel der arbeiders', in: *Erflaters van onze beschaving* (Amsterdam 1973)
- J. Frieswijk e.a. (red.), *Ferdinand Domela Nieuwenhuis, de apostel der arbeiders* (Leeuwarden 1988)

Levensbeschouwelijke groepen

- J.C.H. Blom en J.C. Misset (ed.), *Broeders sluit U aan. Aspecten van verzuiling in zeven Hollandse gemeenten* (Den Haag 1985)
- S. Stuurman, *Verzuiling, kapitalisme en patriarchaat: aspecten van de ontwikkeling van de moderne staat in Nederland* (Nijmegen 1983)

Overheidszorg

- + H. Daalder e.a., *Compendium voor politiek en samenleving in Nederland* (Alphen aan de Rijn 1986)
- + P.E. Kraemer, *The societal state - the modern osmosis of state and society presenting itself in the Netherlands in particular* (Meppel 1986)

Terugblik op de periode

- + E.H. Kossmann, 'Romeins breukvlak en de Nederlandse geschiedenis', in: *BMGN* 106, 1991
- + F. van Vree, 'De stad van het betere leven - cultuur en samenleving in Nederland rond 1900', in: *BMGN* 106, 1991
- + H. Daalder e.a., *Compendium voor politiek en samenleving in Nederland* (Alphen aan de Rijn 1986)
- + M. Metzke, *De staat van Nederland op weg naar 2000* (Nijmegen 1996)

Primaire bronnen

- M. Bosch, A. Kloosterman, *Lieve Dr. Jacobs. Brieven uit de Wereldbond voor Vrouwenkiesrecht 1902-1924* (Amsterdam 1985)
- D.H. Couvee, Anje H. Boswijk, *Vrouwen vooruit! De weg naar gelijke rechten* (Den Haag 1962; Amsterdam 1985)
- J. Giele (red.), *Een kwaad leven - de arbeidersenquête van 1887* (Nijmegen 1981)
- J. Giele, *Arbeidersleven in Nederland 1850-1914* (Nijmegen 1979)
- L.A. van Heijningen, *Nederland honderd jaar geleden* (Rijswijk 1988)
- A. Jacobs, *Herinneringen* (Nijmegen 1978)
- A. de Jong, *Van christen tot anarchist en ander werk van F. Domela Nieuwenhuis* (Bussum 1982)
- R. Mulder, *Verleden tijd - Nederland in de jaren 1900-1930* (Den Ilp 1991)
- M. Schouten, *De socialen zijn in aantocht* (Amsterdam 1976)
- K. van Zomeren, *Een gegeven moment - interviews met mensen van 1900* (Amsterdam 1984)

De boektitels met een streepje zijn bestemd voor de examenstof van alle schooltypen.

Die met een + belichten aspecten van de extra stof voor havo en vwo.

Noordam: 'Dat moet je niet overdrijven, er waren nog maar een paar film-theaters.'

Storck: 'Als je die dingen leuk vindt, kun je die behandelen aan de hand van het historisch kader.'

Dalhuisen: 'Ik geloof dat we verschillend aankijken tegen geschiedenisonderwijs. 'Leuk' kan op jouw manier, maar ook op andere manieren. In die casussen zitten heel leuke aspecten, die de leerlingen kunnen boeien. Maar je moet niet van alles tegelijk willen, want dat wordt flut. Dat is juist de ondergang van het leuke onderwijs. Dan is de ruimte er niet, want het wordt pas boeiend als je ergens dieper op kunt ingaan.'

De katholieken

De confessionelen worden nogal op één hoop gegooid, alsof ze schouder aan schouder optrokken, terwijl het antipapisme nog sterk was, en bovendien het katholieke minderwaardigheidsgevoel nog lang niet was overwonnen.

Noordam: 'Naar mijn smaak hebben wij aan die tegenstellingen toch wel gereferreerd, zij het summier. Ons probleem hierbij was: het was niet logisch dat ze gezamenlijk zouden optrekken, want er was inderdaad veel haat en nijd.'

Voor de achtergestelde positie van de katholieken in het Noorden wordt wel aandacht gevraagd, maar voor die in het Zuiden minder, terwijl de katholieke emancipatie voor een belangrijk deel samenvalt met de emancipatie van de voormalige generaliteitslanden.

Noordam: 'Daar zit inderdaad wel wat in. De katholieken in het Zuiden hadden het moeilijker, omdat de overheid niet zo sterk optrad.

Katholieken staan meer op het standpunt van "het geloof verenigt ons". De sociale kwestie wordt al rond 1880 duidelijk, maar dan gaat het bij de katholieken nog twee decennia lang over de vraag, of die aangepakt moet worden onder leiding van kapelaans, of door echte vakorganisaties. Pas rond 1910 is dat duidelijk. Toch hadden ze al vanaf de jaren tachtig in de vorm van Patrimonium een voorbeeld van hoe het kon.

Maar ik vind dat we het thema van emancipatie van confessionele groepen zeer genuanceerd hebben aangekaart. De leiders hebben we genoemd, uit elke groep eentje.'

De casussen

Wat moeten docenten met de gekozen 'casussen' beginnen? Zijn sommige niet ver gezocht, bijvoorbeeld die over de bezwaren tegen de arbeidswet van 1889?

Hendriks: 'Ze personifiëren elementen uit de stofomschrijving. Dit geldt speciaal voor de mavo-vbo-versie.'

Storck: 'Er moesten minstens twee verschillende visies in te vinden zijn, zowel in de tijd zelf als later, bij historici.'

Dalhuisen: 'De benaderingswijze 'interpretatie' krijgt zo een kans. Geschiedenis is allang niet meer één verhaal, dat de leerling uit zijn hoofd leert. Ook op het examen willen we gestructureerd aantonen, dat er verschil in zienswijze was rond bepaalde kwesties.'

Is de uitwerking niet wat te schools, want bij elke casus moet er per se aangetoond worden: de liberalen dachten er zo over, de socialisten zo, de katholieken en de protestanten zo; je duwt de mensen in zo'n hokje, alsof ze voorgeprogrammeerd waren.

Dalhuisen: 'Je ziet wel, welke groepen naar aanleiding van een bepaalde representatieve casus hun zegje deden. Als een groep zich terughoudend heeft opgesteld in een discussie, sleep je die niet met de haren erbij. De kwestie zelf staat centraal, en niet de standpunten van allerlei mensen erover.'

Storck: 'We geven met die casussen ook aan, in welke richting de docent heel gedetailleerd te werk kan gaan. Het geeft de docent wat meer zekerheid. Dan weet je dat het verstandig is op die punten dieper in te gaan.'

Conclusie

Is de periode 1880-1919 naar jullie eigen idee nu een breukvlak geweest, of een toonbeeld van continuïteit?

Storck: 'Een echte historicus zal altijd zeggen dat er sprake is van beide aspecten. Ik ben niet van plan aan mijn leerlingen een antwoord op die vraag te geven. Zij moeten zich ervan bewust worden, dat er meer kanten aan één zaak zitten, en dat er überhaupt continuïteit en discontinuïteit bestaan. Als je de leerlingen daar enige notie van kunt geven, ben ik al tevreden. En als een leerling dan zegt: "Daar kan ik echt geen antwoord op geven", met goede argumenten, dan ben ik helemaal tevreden.'

Dalhuisen: 'Op het moment dat je zou onderwijzen dat er een breukvlak bestond, moet je dat daarna weer gaan ondergraven. Je kunt het beter over verandering en continuïteit in het algemeen hebben. Daar kenmerkt zich iedere periode min of meer door.'

Hadden jullie niet wat duidelijker kunnen aangeven, dat juist het jaar 1914 een duidelijk breukvlak vormde? Dat zou toch ook een mooi antwoord geven op de hoofdvraag!

Storck: 'Ik zou erop tegen zijn aan mijn leerlingen het idee te geven dat rond 1 augustus 1914 ineens iets wezenlijks veranderde in de samenleving. De mobilisatie van 1914 gold voor een aantal gezinnen. Maar voor hoeveel ging het leven niet gewoon door? Ik zoek geen breukvlak. Ik stel de vraag: "Was er wel een breukvlak?"'

Dalhuisen: 'Wij zijn geen breukvlakkers. Ons is te verstaan gegeven, dat we onze eigen invulling mochten geven aan het onderwerp. Als dan in het laatste hoofdstukje die vraag wordt gesteld, is het duidelijk dat, wat onze commissie betreft, er meer ingrediënten worden aangedragen voor géén breukvlak, dan voor wél een. Als je kijkt naar het gebied van de verzuijing, is de breukvlakgedachte toch flauwekul!'

Storck: 'Je kunt gewoon zeggen: we gingen van de ene in de andere eeuw van onze jaartelling. De hoofdvraag is: "Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen?" Was dat rond 1900 zo? Er veranderde veel, maar er bleef ook veel hetzelfde. We hebben juist ook steeds die vraag gesteld: wat bleef hetzelfde? We zijn toch erg geneigd te denken in termen van: van alles wordt beter en alles verandert almaar. Ik ben niet van plan met mijn klas tot één conclusie te komen.'

Ben je niet bang dat veel leraren zich dan onzeker gaan voelen?

Storck (retorisch): 'Denk je dan, dat dat een slechte zaak is? Het gaat niet zozeer om de docent, maar om wat de leerlingen leren!'

Waarom dat gedrag?

- om **Beter vragen maken met: -S-P-C-M)**
- behoren tot groepen (geslacht, stand/klasse, beroepsgroep, partij, kerk)
- persoonlijke kenmerken (afkomst, karakter, opvoeding, levensovertuiging, ^{Chris: Keuken} opleiding, functie: **akolof**)

F-lappen aan de muur

Ik heb het al jaren zó druk met het aansturen van de Tweede Fase bij ons op school, dat m'n eigen vak er qua voorbereiding en scholing bekaaid vanaf komt. Daardoor improviseer ik veel in de klas. Onze school was altijd nogal traditioneel, maar ikzelf ben in de bijna 25 jaar die ik voor de klas sta veel aan het experimenteren geweest. Dat leidde onder andere tot mijn 'flappen'.

38

De laatste jaren werken mijn leerlingen meestal in groepjes van drie of vier aan hun opdrachten. Bij ieder hoofdstuk pik ik er een 'leren leren'-gebied uit om eens extra aan te sleutelen, bij voorbeeld 'je werk beoordelen' of 'vastleggen wat je leert'. Zo om de vijf, zes lessen doe ik iets speciaals, zoals een presentatie, een rollenspel of een discussie.

Met het nieuwe eindexamen geschiedenis en de bijbehorende structuurbe-grippen en vaardigheden was het in het begin tobben. Het hielp de leerlingen weinig als ik bij een willekeurige opdracht uit een boek of examenkatern de ideale aanpak besprak. Die aanpak bleef maar gedeeltelijk hangen en bij volgende opdrachten wisten de leerlingen oude aanpak en nieuwe vraagstelling niet te koppelen. Je krijgt dan van die antwoorden die je tandenknarsend zit na te kijken, bijvoorbeeld:

– *vraag:* Tussen 1932 en 1936 veranderde de manier waarop Duitsland werd geregeerd. Leg uit.
– *antwoord leerling:* In 1932 was Duitsland nog een democratie en in 1936 niet meer.
– *antwoordmodel:* Voor 1933 was Duitsland een democratie en in 1936 een totalitaire dictatuur.

Het antwoord van de leerling is hoogstens half goed, hij verzuimt immers iets inhoudelijks mee te delen over de situatie in 1936. Maar je voelt al op je klompen aan, dat de leerling het eigenlijk best weet. En dat is tamelijk zuur. Daar kun je de formulering van de opdracht de schuld van geven, maar in de praktijk komen opdrachten in deze vorm maar al te vaak voor; de antwoorden zijn navenant.

Dus begon ik naar standaardoplossingsmodellen bij standaardvraagstukken te zoeken. De oplossingsmodellen zette ik in schematische vorm op het bord. Door veel herhaling werden die schema's wat gestroomlijnd. Tenslotte had ik geen zin meer om ze zo vaak op het bord te zetten en schreef ik de inmiddels uitgekristalliseerde schema's

met viltstift op negen grote vellen, die ik aan de muur van het lokaal hing. Het gevolg was dat ik ze nog vaker ging gebruiken en dat de leerlingen ze gingen gebruiken op hun eigen initiatief. Tijdens het oefenen met opdrachten zag ik ze vaak naar de dozen met 'de flappen' aangeduide vellen kijken.

Al gauw liet een leerling me een keurig op de computer uitgewerkte set van de flappen zien. 'Als U dit nou even laat kopiëren? Handig voor thuis!'

Sinds die tijd heb ik zelf nog wat aan de flappen gesleuteld, collega's deden suggesties en zo rolden er uiteindelijk de huidige modellen uit.

Uiteraard ging ik ze ook in de onderbouw uitproberen. Het viel me op dat brugklassers die er meteen mee begonnen, het werken met de modellen veel gemakkelijker oppikten dan de leerlingen in de bovenbouw. Nu, na drie jaar, zie ik daardoor ook iets groeien. Mijn derde klassen zijn vaardiger dan ooit. Ik merk dat ik als vanzelf ook m'n doelstelling veranderd heb. De ontwikkeling van vaardigheden staat nu absoluut voorop. En het aanbrengen van kennis lijkt er niet onder, integendeel.

Chris Keuken geeft les op het Merewade College in Gorinchem, een brede scholengemeenschap in de bovenbouw van vwo en havo en in een paar onderbouwklassen.

Ermee werken

'Moet je het per se zo doen?' 'Ja.'
'Mag je het ook op je eigen manier opschrijven?' 'Nee.' 'Rekent U het op het proefwerk fout als je het op je eigen manier opschrijft maar het antwoord is toch goed?' 'Ja.'

Enige dwingelandij is mij niet vreemd, zoals U ziet. De rechtvaardiging daarvan is simpel. Het werkt! Je kunt de leerlingen heel goed duidelijk maken dat de kans op het vergeten van antwoordelementen een stuk kleiner wordt als je de flappen volgt. Ook voor mij is het prettig. Het werk van de leerlingen ziet er veel systematischer uit en is gemakkelijker na te kijken.

Erg leuk reageerde een tweede corrector van een vwo-6-examen: 'Wat kunnen Uw leerlingen goed formuleren, hoe krijgt U dat voor elkaar?' Dat de leerlingen beter gaan formuleren zie ik ook bij de grotere schrijfopdrachten. Ik had de neiging om die opdrachten een beetje te mijden, omdat het me wel lukte om de vorm te structureren, maar de inhoud bleef toch vaak een rommeltje. Nu geven mijn leerlingen daar structuur aan met behulp van flappen of combinaties daarvan.

Een flap nader bekeken

Het voert te ver om alle flappen uitgebreid te bespreken, maar de aan de hand van de flap 'Wat is jouw mening?' is het idee goed duidelijk te maken. 'Wat is jouw mening' is de spil van het systeem, vormt vaak het hart van combinaties van flappen en is de basis voor vele werkstukken.

Gelukkig dringt meningsvorming als opdracht steeds meer tot methodes en examens door. Een belangrijk verschil tussen het centraal examen en mijn flappen ligt in de mate van sturing. Op het examen worden grotere opdrachten nog erg zwaar voorgestructureerd. Na mijn recente ervaringen vind ik dat de leerlingen zelf de benodigde structuren moeten kennen en kunnen toepassen in standaard-situaties.

Ik gebruik opzettelijk een heel simpel voorbeeld om het gebruik van de flap 'Wat is jouw mening' te illustreren, afkomstig uit een proefwerk voor een eerste klas.

Opdracht 4

Herodotus vertelt: "Farao Cheops bouwde de allergrootste piramide, een enorm groot en indrukwekkend bouwwerk.

Helaas bracht hij met de bouw van zijn piramide allerlei ellende over het land. Alle Egyptenaren moesten als slaaf voor hem werken. Ze hadden twintig jaar nodig om de piramide te bouwen. Het voeden van alle arbeiders kostte enorm veel geld. Daardoor moesten de Egyptenaren hoge belastingen betalen."

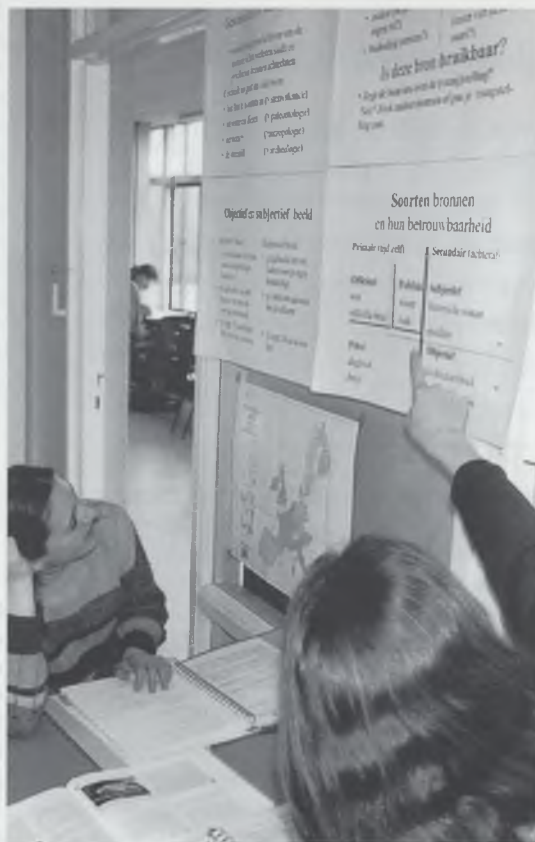
Vraag: Vind jij dat Cheops een goede farao was?

Deze vraag ziet er op het eerste gezicht wel erg open uit. Misschien verwacht U op het proefwerk een enorme partij geleuter bij zo'n type vraag. Dat is mijn ervaring niet. Een ongeoeffende leerling zal eerder iets opschrijven in de trant van:

'Nee, want hij liet de Egyptenaren als slaaf voor zich werken.'

Helaas komen in methodes, basisvormingstoetsen en examens opdrachten met de structuur: 'stelling - kies juist/onjuist - leg uit waarom' nog al te vaak voor, waarmee je leerlingen aanmoedigt tot roep-maar-raak-meningen. Mijn leerlingen echter weten, dat antwoorden die met de conclusie ('Nee, want...') beginnen bij mij absoluut uit den boze zijn. Ik geef de voorkeur aan: 'Citeren, redeneren, concluderen', zodat de leerling heel in het klein van verzamelen/ordenen via verklaren naar menings-/beeldvorming gaat. Het citeren wordt vaak vergeten. Ik raad ook vaak aan: 'Zeg wat je ziet!' in de tekst, op het plaatje, in de tabel en beschrijf dat zo feitelijk mogelijk.

Nu terug naar Cheops en de vraag of hij een goede farao was. De meeste van mijn leerlingen zien meteen dat de opdracht een mening vraagt; als er goed, mooi, vies of iets dergelijks in een bewering staat is het een mening, hebben ze op de flap 'Bewering, feit, mening' gezien. Dat een mening iets met enerzijds-anderzijds van doen



Wat is jouw mening?

Geef eerst achtergronden:

Maak dan een stelling:

Enerzijds juist:

Anderzijds onjuist:

(noem feiten, citeer bronnen)

(noem feiten, citeer bronnen)

Voor mij weegt het

zwaarst:

omdat ik vind dat

..... ,

.....

heeft, is tegen het eerste rapport ook bekende kost. In het begin van klas 1 mogen ze nog naar de flappen aan de wand kijken of zelf hun flappen-stencil meenemen naar het proefwerk. Vervolgens werken ze gewoon de flap af op hun proefwerkblaadje, bijvoorbeeld:

'(Achtergronden) Zo'n drieduizend jaar voor Christus waren in Egypte farao's de baas. Ze lieten piramides bouwen om als graf te dienen.

(Stelling) Cheops was geen goede farao, want hij liet de Egyptenaren als slaaf voor zich werken.

Enerzijds is de stelling juist. Herodotus noemt als feiten: 'Alle Egyptenaren ... werken', 'Het voeden...geld' en 'Daardoor ...betalen'.

Geschiedenis is jullie beeld van...

- *veranderingen* in het leven van de *mensen* in het verleden sinds ze *geschreven bronnen* achterlaten

Geschiedenis gaat dus *niet* over:

- hoe Aarde is ontstaan (> sterrenkunde)
- uitgestorven dieren (> paleontologie)
- oermensen (> antropologie)
- de steentijd (> archeologie)

Objectief en subjectief beeld

Objectief beeld :

- je wilt alleen vertellen wat er eigenlijk gebeurd is
- je gebruikt de spelregels van het vak voor je onderzoek
- je zegt: Waarschijnlijk was het zo en zo.

Subjectief beeld:

- je gebruikt het verleden voor je eigen boodschap
- je pakt het aan zoals het je uitkomt
- je zegt: Zo en zo was het!

De flappen

De flappen zijn gemaakt in Microsoft Powerpoint, met de laserprinter geprint, elke flap op één A4-tje en bij de copyshop vier keer vergroot, van A4- naar A2-formaat. Ze hangen aan een aluminium rail met plastic klemmetjes, voor enkele tientjes te koop bij een zaak in kantoorbenodigdheden. Voor de leerlingen heb ik ze verkleind en samengevoegd op twee pagina's.

De Egyptenaren moesten dus hard werken en hoge belastingen betalen voor het graf van de farao.

Anderzijds is de stelling onjuist.

Herodotus noemt als feit: 'Cheops bouwde de allergrootste piramide'. Herodotus vond de piramide erg indrukwekkend. Tegenwoordig vinden veel mensen de piramide ook nog indrukwekkend.

Voor mij weegt het zwaarst:

- dat die arme Egyptenaren zo moesten zwoegen alleen voor een graf, omdat ik vind dat een koning in de eerste plaats goed voor zijn volk moet zorgen.

(leerling a)

of:

Voor mij weegt het zwaarst:

- dat Cheops zo'n geweldige piramide heeft laten bouwen, omdat ik vind dat je moet proberen iets te bereiken in je leven (anders was Cheops een onbekend farao'tje gebleven en zou die Herodotus niets over hem verteld hebben).

(leerling b)

Beide meningen zijn woordelijk zo door brugklassers tijdens het proefwerk opgeschreven!

Let nog even op wat de leerling schrijft bij: *stelling*. Als vuistregel geef ik: de stelling is het antwoord dat je het eerst te binnen schiet. Hier is mijn brugklasser nog even ver als in het 'foute' antwoord erboven. Leuk wordt het vaak bij 'omdat ik vind dat'. Dat is het moment van reflectie. Hier moet de leerling iets blootgeven van zijn persoonlijkheid. Je ziet bij wijze van spreken aan de antwoorden bij het proefwerk wat de ouders bij de verkiezingen gestemd hebben.

De leerlingen zelf beginnen het al gewoon te vinden dat je door geschiedenis te doen iets over jezelf kan leren.

Didactisch verantwoord?

Natuurlijk zijn er ook collega's die zeggen: 'Jij leert die kinderen kunstjes; echt inzicht verwerven ze zo niet'. Echter, vaardigheden leer je door te oefenen tot het routines zijn geworden. Uit deelroutines vorm je vervolgens complexe routines. Dat geldt voor zwemmen, trompet spelen en rekenen, dus waarom zou het niet gelden voor het onder woorden brengen van een veranderingsproces of het geven van een afgewogen oordeel?

Het combineren van deelroutines tot complexe routines is werk voor de hogere klassen, en dan vooral in grote-

Is deze bron betrouwbaar?

- tijd (zelfde tijd? later?)
- inhoud (feiten? meningen? gevoel?)
- maker (ooggetuige? eigen rol?)
- representativiteit (meer van deze soort?)
- bedoeling (serieus?)

Is deze bron bruikbaar?

- Zegt de bron iets over de (vraag)stelling?
- Nee? Zoek andere bronnen of pas je vraagstelling aan.

Deze flappen zijn goed voor rechtstreekse vragen over betrouwbaarheid (Waarom is bron 1 waarschijnlijk betrouwbaarder dan 2?) Ze geven inzicht in de relatie tussen vraagstelling en bronnen (een bron is niet in zichzelf 'goed' of 'slecht'; het gaat erom wat je ermee wil).

Veel methoden geven alleen tijd, maker en bedoeling als maatstaven voor betrouwbaarheid van een bron. Volgens mij is ook de inhoud een maatstaf voor betrouwbaarheid: hoe meer feiten, hoe betrouwbaarder, evenals de representativiteit (één van vele soortgelijke bronnen).

Soorten bronnen en hun betrouwbaarheid

Primair (tijd zelf)

Secundair (achteraf)

Officieel

Publiek

Subjectief

wet
officiële brief

krant
rede

historische roman
speelfilm

Privé

Objectief

dagboek
brief

geschiedenisboek
documentaire film

-

+

re opdrachten. De leerlingen zijn dan immers zo ver, dat ze weten dat het bij geschiedenis om beeldvorming gaat.

Een geschikte vraagstelling voor een schrijfopdracht of werkstuk gaat meestal al over beeld- of minimaal meningsvorming, met vragen als 'Hoe belangrijk was ...', 'In hoeverre waren ... op hun groepsbelang uit?', 'Was een teken van vooruitgang?' en ga zo maar door.

Als basis voor het antwoord neemt de leerling vaak de flap 'Wat is jouw mening?'.

Voor de *achtergronden* werkt hij eerst het ESPCM-schema af. Hij maakt een dwarsdoorsnede van een samenleving, zodat een 'decor' voor de verdere handelingen ontstaat. De vraagstelling vraagt naar een mening of een beeld en de *stelling* (hypothese) is het meest voor de hand liggende antwoord daarop. Daarna begint de leerling bronnen te noemen en iets over de betrouwbaarheid te zeggen volgens 'Is deze bron betrouwbaar/buikbaar?' en 'Soorten ... betrouwbaarheid'. Hij scheidt feiten van meningen volgens 'Bewering, feit, mening' en zoekt uit in hoeverre de feiten waar zijn. Met het trio 'Wat is er veranderd?', 'Hoe verliep de verandering?' en 'Waardoor is er iets veranderd?' pakt hij analyse en verklaring van processen aan.

Als groepen mensen of personen een belangrijke rol gaan spelen, is 'Was ... een succes' handig. Als gedrag en daarmee samenhangende standplaatsgebondenheid moeten worden beoordeeld, hanteert de leerling 'Waarom dat gedrag?' en 'Was ... uniek?'. Ook de problematiek van de eigen standplaatsgebondenheid kan met behulp van de laatste twee flappen te lijf worden gegaan, immers geschiedschrijving is op zichzelf ook gedrag.

De opbrengsten van al dit werk kan de leerling ruwweg over *enerzijds/anderzijds* verdelen. Kruislings op die indeling wordt vaak gewoon de chronologie gebruikt. De leerling verdeelt zijn verhaal in, zeg, drie periodes en zo ontstaan er zes 'hokjes', van drie periodes met voor elke periode voors en tegens. Andere mogelijkheden voor indelingen worden over het algemeen snel door de leerlingen zelf gevonden. Het is daarna niet moeilijk meer om een indeling in alinea's, paragrafen of hoofdstukken te maken, afhankelijk van de lengte van het te schrijven stuk.

Tenslotte gaat de leerling zeggen *wat* voor hem *het zwaarst weegt en waarom*. Zo komt hij op natuurlijke wijze tot een persoonlijke conclusie. Door het combineren van de flappen ontstaat er dus een samenhang tussen de denkstappen die de leerling zet en de structuur van het verslag, zeg maar tussen inhoud en vorm.

De bruikbaarheid voor collega X met methode Y?

Onder welke voorwaarden kan een willekeurige collega met een willekeurige methode met de flappenmethode succes hebben? Ik denk dat de collega belangrijker is dan de methode. Het voornaamste is, dat je het doel hebt om je leerlingen te leren denken in plaats van te leren memoriseren. Zolang je met je les-

Bewering, feit, mening

Feit: controleerbare bewering, los van de persoon (objectief)	Mening: betwistbare bewering, afhankelijk van de persoon (subjectief)
'De zon schijnt'	'Het is mooi weer'
In hoeverre waar?	Meningen zijn vaak als feit vermomd:
misschien.....zeker	'Het blijkt, dat.....'
gedeeltelijk.....geheel	

Over mijn definitie van feit als 'controleerbare bewering' zullen waarschijnlijk veel lezers vallen. In het dagelijks leven is een feit nu eenmaal iets wat onomstotelijk vaststaat. Bij geschiedenis houden we dan weinig over! Erger nog, elk verband dat je legt tussen feiten is een mening; alle causale verbanden hebben bij geschiedenis een complex karakter (multicausaliteit), dus bevat een beschrijving van oorzaken (en/of gevolgen) altijd een onderlinge afweging. Zo'n afweging is 'slechts' een mening, zelfs al denkt iedereen er hetzelfde over. Een leerling moet echter leren dat feiten principieel verschillen van meningen, niet gradueel. Daarom kies ik voor 'feit' een soort 'operationele definitie': een feit is een bewering die je *zou kunnen* controleren. Met deze definitie van 'feit' kan een leerling ieder geval zelf aan de slag zodra hij een bron onder z'n neus krijgt.

ESPCM-schema

- Economie: je 'brood' verdienen
- Sociale verhoudingen: hoe groepen (standen/klassen) met elkaar omgaan
- Politiek: hoe het bestuur werkt
- Cultuur: hoe mensen hun leven zin geven
- Mentaliteit: waarden (iets belangrijks wat niet te koop is, *liefde*) en normen (wat wel/niet hoort, *vreemdgaan*)

E-S-P-C-M: dit schema voorkomt blunders bij vragen als: 'Noem een *politieke* oorzaak van....'. Het is naast de chronologie een soort afspraak om historische feiten te ordenen, richt de aandacht op de achtergronden van historische processen en bevordert de beeldvorming.

Wat is er veranderd?

	Eerst was het zus :	Later was het zo :
E		
S		
P		
C		
M		
Het grote verschil is dus:		

Handig bij brede veranderingsprocessen, maar als idee ook aan te passen op kleine schaal door E,S,P,C en M te vervangen door bij voorbeeld voedsel – kleding – wonen; goed voor synthese en beeldvorming ('Het grote verschil is dus...'); voorkomt 'Eerst was Duitsland een democratie en later niet meer.'

Hoe verliep de verandering?

Continu:

- iets verandert niet
- iets verandert wel, maar binnen een patroon, richting of structuur

Discontinuu:

- iets verandert zonder patroon, grillig, plotseling
- iets verandert zo sterk dat een structuur verandert

Waarvoor is het veranderd?

Soorten oorzaken van een gebeurtenis:

- achtergronden
- spanningsopvoeders
- momentbepaler(s)
- aanleiding

Soorten gevolgen van een gebeurtenis:

- direct gevolg
- korte-termijneffect
- lange-termijneffect
- gevolg dat later zichtbaar wordt

Maak een schema waarin je ze met pijlen verbindt

Deze flap leert het hanteren van (dis-)continuïteit aan.

Ik definieer continuïteit liever niet als 'hetzelfde gebeuren', omdat ik denk dat niets ooit onveranderd blijft. Ik zie continuïteit meer als 'veranderd binnen een kader'. Ook het perspectief is hierbij van belang. Een voorbeeld is dat ten tijde van het feodale stelsel lenen steeds vaker erfelijk werden in de vrouwelijke lijn. Voor heel Europa is deze ontwikkeling een continu proces. Schrijf je echter de geschiedenis van één graafschap, dan zou het moment van overgang van zwaardleen naar spilleen ook een element van discontinuïteit genoemd kunnen worden.

Flap om inzicht te krijgen in de complexiteit van causale verbanden; er zijn altijd vele oorzaken en vele gevolgen die in elkaar grijpen.

De kerndoelen basisvorming en de exameneisen noemen maar twee categorieën oorzaken (directe en indirecte oorzaken). Ik heb er nog twee

sen en je toetsen zwaar wil blijven leunen op het aloude stampwerk moet je er niet aan beginnen. Zolang je eraan twijfelt of je leerlingen kunnen nadenken, hebben de flappen geen enkele zin.

Je didactische stijl of je voorkeur voor werkvormen doet veel minder ter zake, zolang het actief maken van de leerling je inzet is.

Wat de methode betreft komt het aan op het kiezen van je momenten. Is het hoofdstuk over de industriële revolutie aan de orde, dan komen de drie veranderingsflappen in aanmerking voor extra aandacht. Bij het oude Egypte heb je daar weer minder aan. Zo'n moeilijk te begrijpen, voor ons gevoel wat statische cultuur, is meer iets voor 'Waarom dat gedrag'. Die flap kan ook bij Nederland tijdens de bezetting goede diensten bewijzen als weer eens wordt gekeken naar wie 'goed' of 'fout' waren in de oorlog. 'Was... een succes?' doet het goed bij bijvoorbeeld emancipatieprocessen.

Erg nauw luistert het allemaal niet, want in het algemeen kun je de flappen allemaal gebruiken bij welk onderwerp ook.

Ten slotte

Kinderen kunnen van geschiedenis heel veel begrijpen. Het probleem zit vaak in het ordelijk onder woorden brengen van wat ze eigenlijk best weten. Met de flappen kunnen moeilijke vragen weer gesteld worden, en dat zonder de frustratie van het nakijken van werk van de leerling die het antwoord eigenlijk wel weet en ook bedoelt, maar het niet op papier krijgt. De noodzaak om opdrachten helemaal dicht te timmeren om te voorkomen dat de leerling het antwoord niet uit de pen kan krijgen is weg; door dat dicht-timmeren bleef er van het echte denkwerk vaak niet zoveel meer over. Door de flappen is mijn gevoel dat het vak geschiedenis heel wat voorstelt verder toegenomen.

Het lijkt me logisch dat collega's aanmerkingen hebben op de inhoud van de flappen, bijvoorbeeld op bepaalde definities of op door mij verzonden kanten. Ik hou met daarom aanbevelen voor suggesties en van mijn kant ben ik graag bereid tot toelichting.

Was ... een succes?

- Doel: wat iemand probeert te bereiken
- Middel: waarmee hij het wil bereiken
- Resultaat: welk deel van het doel wel/niet wordt bereikt

- Onbedoeld gevolg: gevolg dat niet hoort bij het doel

Was ... uniek?

Noem feitelijke overeenkomsten en verschillen tussen gebeurtenissen, processen of structuren

Vooraf overeenkomsten:
soortgelijk representatief:

- er waren er (veel) meer zoals deze

Vooraf verschillen:
uniek

niet representatief:

- er waren er (haast) geen zoals deze

Spreekt voor zich; ook handig voor sommige standplaatsgebondenheidsproblemen (Hoe raar was dat in die tijd?).

Amerika's visioenen

Bespreking van:

Robert Hughes,

Amerika's visioenen.

Het epos van de

Amerikaanse kunst

(Balans, Amsterdam 1997)

634 blz., prijs f125,-

Wie vorig jaar de achtdelige BBC-documentaire *American visions* van Robert Hughes heeft gevolgd, heeft vast en zeker uitgekeken naar het verschijnen van de boekuitgave bij deze serie.

Robert Hughes, een kunstcriticus van Australische origine, woont sinds 1970 in de Verenigde Staten. Hij is bekend van zijn televisiedocumentaire uit de jaren tachtig, *De schok van het nieuwe*, en van zijn magistrale geschiedenissen van Australië (*De fatale kust*) en Barcelona. Hughes kwam daaruit naar voren als een rasverteller, die van zijn persoonlijke voorkeuren geen geheim maakte. Hij hanteerde een onderhoudende, losse schrijfstijl die geen moment ging vervelen. Met belangstelling werd uitgekeken naar zijn nieuwe productie, *American visions*. Hierin onderwerpt hij de geschiedenis van de Amerikaanse beeldende kunst aan zijn subjectief getinte totaalvisie.

Zijn er grondtrekken aan te wijzen in de Amerikaanse kunst? Hughes meent van wel. De intense relatie van de Amerikanen met hun nog niet geheel getemde natuurlijke omgeving vormt bijvoorbeeld een van de rode draden door het boek. Opnieuw beginnen, achterlaten wat je eens was, een ander wezen aannemen, dat vormt een oerervaring, waardoor bijna iedereen in Amerika getekend is. Zoiets heeft zijn weerslag op de kunst. Verder is er natuurlijk de Amerikaanse pioniersgeest, gekruid met het optimistische zelfvertrouwen. En multiculturaliteit. De inhoud van de smeltkroes smolt namelijk lang niet altijd, en gelukkig

maar. Vroegere immigranten klaagden steevast, dat nieuwkomers zich onvoldoende aanpasten. Maar juist omdat die dat weigerden, doet Amerikaanse kunst vanaf het begin zo merkwaardig pluriform aan.

Puriteinen

Voor de puriteinen vormde de Nieuwe Wereld ruim drie eeuwen geleden 'de stad op een heuvel', een baken van licht voor wie de oceaan overstak. In dit geloof lag de wortel van het Amerikaanse 'exceptionalisme', het idee dat Amerika een geval apart was, een uitverkoren land. Puriteinen zagen Gods hand in de schepping. Hun strenge geest vinden we uitgedrukt, niet zozeer in hun stijve portretten, als wel in hun zuinige houten kerkgebouwen met gescheiden compartimenten voor elke familie, hun gereedschap en hun meubelkunst. Hughes trekt hiervoor zijn neus net zo min op als voor de zachte vormen van de 'adobe'-woningen van de Pueblo-indianen, de quilts van het Amish-volk van Pennsylvania, of de eenvoudige schommelstoelen van de 'shakers'.

Hughes maakt vervolgens zichtbaar, hoe het voorbeeld van de Grieken en Romeinen direct en indirect doorwerkte in de Amerikaanse architectuur en schilderkunst. Het neoclassicisme schoot wortel in de prille onafhankelijke natie. De Griekse democratie en de Romeinse republiek vormden de inspiratiebron voor de Amerikaanse politieke theoretici. In de familieportretten van schilders als Benjamin West, John Singleton Copley en Charles Willson Peale kwamen de klassieke deugden van sereni-

teit, gelijkmatigheid en eerlijkheid goed naar voren. Amerika moest een republiek van deugd zijn. Erfelijke aristocratie, staatskerk en tirannie werden uitgebannen.

Het puriteinse ideaal liet zich goed verenigen met dit republikanisme. De grote staatsman Thomas Jefferson – in de recente geschiedschrijving onderworpen aan een modieus soort *debunking* – drukte in veel opzichten, maar vooral ook architectonisch, zijn stempel op dit tijdvak. Zijn Virginia State Capitol, zijn huis Monticello (geïnspireerd door Palladio's Villa Rotonda – en vooral zijn University of Virginia in Charlottesville, getuigen daar met hun imposante colonnades nog altijd van. Maar ook latere bouwwerken in de hoofdstad zoals het Witte Huis, het Capitool, de gigantische obelisk gewijd aan George Washington, en natuurlijk het Lincoln Memorial, zijn perfecte voorbeelden van neoclassicisme. Voor de pompeuze historiestukken van John Trumbull, waarmee de wanden van het Capitool zijn behangen, heeft Hughes overigens maar weinig waarde-

Het Westen

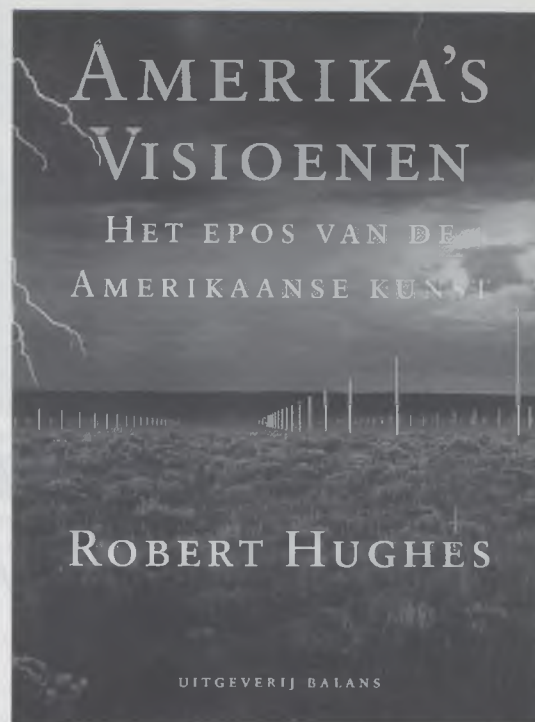
Zeer karakteristiek voor de kunst van Amerika zijn de odes aan de machtige natuurlandschappen. In de negentiende eeuw waren grote delen daarvan nog ongerept. Romantiek en nationalisme gingen ook in Amerika hand in hand. De Amerikanen zagen in de wildernis een oord waar Gods plannen nog in maagdelijke staat bestonden. Zoals de schrijvers Fenimore Cooper, Thoreau en Emerson zich identificeerden met de woeste landschappen, zo brachten ook de schilders hulde. *'Als de Amerikaanse natuur één grote kerk was, dan vormden de landschapskunstenaars haar clerus'*.

Sommige van die makers van arcadische landschapsschilderijen, zoals Thomas Cole, zijn één en al conservatieve nostalgie, met allegorische lessen over de opkomst en het verval van grote rijken. Anderen, zoals Frederick Church (1826-1900), doen kijkers verstand staan met machtige doeken van zojuist ontdekte natuurwonderen zoals de Niagara-watervallen. Het publiek stroomde toe om dit werk te zien; het was alsof je naar een filmvoorstelling ging kijken. Men zat op banken in een halve cirkel opgesteld, de toneelkijkers in de aanslag. De lijsten van zijn schil-

derijen werden soms met gordijnen gedrapeerd, om de indruk van een venster nog te versterken.

Een andere schilder van het Westen, Albert Bierstadt (1830-1902), ontdekte eveneens een gat in de markt. De *Far West* was uniek voor Amerika, maar geen schilder vóór hem had ooit iets uitgedrukt van de heroiek en de goddelijke missie, die de Amerikanen in de wildernis te wachten stonden. De lokroep van *Manifest Destiny* had al luid en schril geklonken, toen Bierstadt de Rocky Mountains onder handen nam. Zijn *Emigranten steken de prairie over* uit 1867, met de nietige huifkarren die zich bij romantisch tegenlicht ter kimme bewegen, is wel de bekendste uitbeelding van de trek naar het Westen. Bierstadts theatrale superlandschappen oogstten veel succes; het was in de tijd dat duizenden zich westwaarts waagden, op zoek naar een beter bestaan. De transcontinentale spoorlijn werd in 1869 voltooid, hetgeen een echte *hype* veroorzaakte. Die duurde niet al te lang. Ironisch merkt Hughes op, dat Bierstadts carrière in de jaren tachtig dezelfde kant op ging als die van de bizon, wiens ondergang de schilder valselijk toeschreef aan de roodhuiden. *'Tegen 1880 was het zonneklaar dat de Amerikaanse sociale werkelijkheid niet langer de frontier was, maar de stad met haar cultuur van snelle verandering, schrijnende ongelijkheid, massale frictie en wedijver in een beperkte sociale ruimte.'*

Maar mensen houden hun behoefte aan dromen en nostalgische verzinsels, zodat het wilde Westen een mythe werd, honderd jaar lang aan één stuk door gevoed door een onafzienbare stroom Wild West-shows, romans, illustraties, Hollywoodfilms en spaghetti-westerns. Aan de kop van dit peloton staat de actieschilder Frederick Remington (1861-1909) die filmmakers en romanschrijvers inspireerde. Zijn schilderijen van de aanstormende cavalerie, de pistolen op de toeschouwer gericht, ogen als *stills* uit avonturenfilms.



Merkwaardig genoeg blijft Remingtons minstens net zo virtuoze evenknie, Charles M. Russell, geheel onvermeld bij Hughes.

'The Gilded Age'

Na de Burgeroorlog (1861-1865) veranderde Amerika snel van aanzicht. Het harde kapitalisme brak door en rijkdommen stapelden zich op. Geld verdienen werd nationale deugd nummer één. Puriteinse opvattingen van liever-niet-etaleren van rijkdom verbleekten.

Hughes bestempelt de kunstzinnige pendant van *'The Gilded Age'* (helaas vertaald met *'het Gouden Tijdperk'*, waar het moet zijn: *'het Vergulde Tijdperk'*) tot de *'Amerikaanse renaissance'*, kort getypeerd als een samengaan van nationalisme en kosmopolitisme. De Amerikanen leken zich plotseling te schamen voor hun *'nieuwheid'* en introduceerden de Europese schone kunsten. Italiaanse en Franse schilders werden geïmiteerd.

Verzamelaars stroopten de Oude Wereld af, op zoek naar vulling voor hun nieuwe, pompeuze musea in New York en hun dito buitenhuizen in Newport.

'Zo werd het oude Europa met een guldend, gorgelend geluid door Amerika opgezogen', zegt Hughes plastisch, onder het motto: jullie geschiedenis voor onze dollars. Likkebaardend stonden de vleeskoningen en spoorwegmagnaten klaar om de Italiaanse naakten te betasten.

Toch had Amerika ook eigen kweek: James Whistler, Auguste Saint-Gaudens

(die het imponerende ruitersstandbeeld maakte voor het zwarte regiment van kolonel Shaw uit de Burgeroorlog, zie *Kleio* no. 2, maart 1998), John Singer Sargent en niet te vergeten Mary Cassatt, de beste Amerikaanse impressionist, wier *Boottochtje* uit 1893 nog altijd bekoort. Ook Thomas Eakins' roeischilderingen, met geraffineerde weerspiegelingen, blijven intrigeren.

De veelzijdigste van de Amerikaanse schilders van de Gilded Age was waarschijnlijk Winslow Homer (1836-1910), die gedurende heel de periode tussen de Burgeroorlog en de vooravond van de Eerste Wereldoorlog productief was. Hij beeldde spelende kinderen uit, zeilende knapen, rondtrekkende zwarten, allerm minst steretiep maar juist heel 'naturel'. Ze lijken zó weggelopen uit *Tom Sawyer* van Mark Twain. Hughes toont overduidelijk de symbolische dubbele laag aan in het werk van Homer. Een boer die met zijn zeis de rijpe tarwe oogst, op het eerste gezicht een vredig tafereeltje, staat voor de heerschappij van Magere Hein in 1865, het laatste jaar van de Burgeroorlog, die de bloem van Amerika's jeugd ten grave droeg. Homers jeugdige modellen – jong, sterk, slim, handig – vormen de metafoor voor de vitaliteit van het Amerika van na de Burgeroorlog.

De *Gilded Age*, de Amerikaanse variant van het *belle époque*, steunde op een positivistisch geloof in de onmetelijke kracht van de wetenschap. Een bekend staaltje techniek uit die tijd was de Brooklyn Bridge van vader en zoon Roeblin. Ook de constructies in ballonskeletbouw, waarin metalen balken de functies van de massieve dragende muren overnemen, het eerst gedemonstreerd in de Chicago-stijl van Louis Sullivan (1856-1924), leveren bouwstenen voor het rotsvaste geloof in de vooruitgang. Hoe armoedig meer dan de helft van de Amerikanen ondertussen leefde, weten we van de fotoreportages van Jacob Riis en Lewis Hine. Die worden door Hughes evenzeer op waarde geschat. In dit gedeelte mis ik merkwaardig genoeg Bartholdi's Vrijheidsbeeld, weliswaar van Franse makelij, maar in zo'n sterke mate gezichtsbepalend voor Amerika én voor de periode van de *Gilded Age* dat het in dit gedeelte perfect had gepast.

Modernisme

Wie indertijd *De Schok van het Nieuwe* heeft gezien, weet nog dat Hughes' houding tegenover de moderne, abstracte kunst op zijn best ambivalent is. Het feministische idool Georgia O'Keeffe (1887-1986), Amerika's beroemdste kunstenares, wordt bijvoorbeeld bijna compleet tot gewone menselijke proporties teruggebracht, waarbij Hughes ons zijn gevoel voor dodelijke ironie niet onthoudt: 'Wat zij maakte, was per definitie buitengewoon, en wee de botte macho-seksist die durft te zeggen dat haar werk wellicht een zekere variatie kende tussen, pakweg, het ronduit geniale en het alleen maar heel erg mooie.'

Natuurlijk is Hughes niet bij voorbaat vooringenomen tegen alles wat stamt van na 1920. Over Frank Lloyd Wrights creaties zoals het huis Fallingwater, en over de wolkenkrabbers die de mythe van de *frontier*, maar dan een verticale, opriepen (vooral Chrysler Building en Rockefeller Center) is hij lyrisch. Ook Edward Hoppers eenzame figuren in de New Yorkse nachtcafés doet hij alle eer aan. Hughes maakt aannemelijk, dat wie eenmaal de schilderijen van Hopper uit de jaren dertig en veertig heeft leren kennen, nooit meer met dezelfde ogen naar films *noir* zoals van Hitchcock zal kijken.

De Amerikaanse regionalistische schilders Thomas Hart Benton en Grant Wood vindt hij duidelijk van een lager allooi. Toch vormt Woods bekendste werk: *American Gothic* een klassiek ikoon van amerikanisme!

In de laatste twee hoofdstukken komen we nog allerlei tycoons tegen zoals Willem de Kooning, Jackson Pollock (alias *Jack the Dripper*), Mark Rothko en Barnett Newman, wiens geraaskal slechts Hughes' hoon oogst. En verder is er natuurlijk de pop-Art van Roy Lichtenstein en Andy Warhol. Ten slotte vormen allerlei recente postmodernistische pedanterie (Koons!) en repeteerkunst zonder stijl of diepte een willige prooi voor Hughes' vlijmscherpe, in venijn gedoopte pen.

Het cultuurverval van Amerika aan het eind van de twintigste eeuw stemt Hughes tot pessimisme. Amerika is niet nieuw meer, maar oud geworden. Het wordt verscheurd door ongelijkheid en sociale spanningen.

De pioniersgeest lijkt verdwenen: 'Het kleine domein van de beeldende kunsten

is vermoeid geraakt en van hun model van vooruitgang – de mythe van de voorhoede – is geen spaan, zelfs geen schil of parodie ervan, meer heel.'

Conclusie

In de gelijknamige televisieserie *American visions* kon men Hughes zien wandelen door de vele spectaculaire landschappen die Amerika rijk is, en door de gebouwen van grote architecten. Voortdurend liep hij om standbeelden heen, en voerde hij gesprekken met nabestaanden van beroemde schilders en beeldhouwers, aldoor dwarsverbindingen leggend en analyserend. De bijpassende aanzwellende muziekflarden verhoogden het effect van de uitzendingen.

Het boek moet het uiteraard doen zonder al deze audiovisuele effecten. De geschreven tekst overtuigt echter ten volle. Hoewel *Amerika's visioenen* oogt als een encyclopedisch werk waarin maar weinig belangrijke ontwikkelingen en kunstenaars ontbreken, is het allerm minst opsommerig en droog geschreven. Wel is het jammer, dat bepaalde elementen uit de televisieserie niet in het boek zijn opgenomen. Zo ontbreken G. Borglums imposante presidentenkoppen van Mount Rushmore, net als Ziolkovsky's tegenhanger, het nabije Crazy Horse-monument in aanbouw. De vertaling schiet soms tekort ('het eerste presidentschap van Monroe' in plaats van diens eerste termijn als president) en schiet soms te ver door. Coolidge's bekende zin *The business of America is business* moet je eigenlijk niet vertalen, zeker niet met: *Waar wij ons in Amerika mee bezig moeten houden is zakendoen*. Net zomin als 'Onloochenbare Lotsbestemming' beter klinkt dan 'Manifest Destiny'.

Dit soort kleine onvolkomenheden doen absoluut geen afbreuk aan de waarde van dit aantrekkelijke en met veel vaart geschreven boek. Hughes' persoonlijk getinte verhaal houdt de lezer tot het laatst in de ban.



Boeken

ZOJUIST VERSCHENEN

Eindelijk weer eens een boek over de bestuurselite in het Nederland van de 17e en 18e eeuw. Na de studies van Prak, De Jong en Kooijmans over de bovenlaag van Holland, komt J.C. Streng met een proefschrift over de historische ontwikkeling van het stadsbestuur in Zwolle. Vooral de politieke besommeringen in twee eeuwen ancient regime worden nauwkeurig beschreven.

Stemme in staat, De bestuurlijke elite in de stadsrepubliek Zwolle 1579-1795 (Verloren, 606 blz., f79,00, ISBN 9065505482)

Een cultuurgeschiedenis van zwakzinnigheid door een psychologe moet wel een bijzondere studie geworden zijn. *Zin der zothed, vijf eeuwen cultuurgeschiedenis van zotten, onnozelen en zwakzinnigen* door Inge Mans lijkt vooral beïnvloed te zijn door mensen als Foucault en Ariès en heeft als rode draad het gegeven dat men door de eeuwen heen een ambivalente houding heeft gehad ten opzichte van afwijkende mensen.

(Bert Bakker, 416 blz., f49,90, ISBN 9035119770).

Onder redactie van Irmtrud Wojak en Lore Hepner is een bundel brieven in boekvorm verschenen *'Lieve kinderen ...'*. *Brieven uit Amsterdamse ballingschap naar de Nieuwe Wereld 1939-1943*. 'Lieve kinderen' is de aanhef van de brieven die de joodse vluchtelingen Adèle en Wilhelm Halberstam bijna dagelijks vanuit Amsterdam schreven aan hun dochter en haar gezin in Chili. Het is een bijzonder historisch document en een sober verslag van het drama dat zich in deze tijd in West-Europa afspeelde. (Vertaling Paul van Westing, Bert Bakker, 260 blz., f39,90, ISBN 903511938x).

Direct bij verschijnen al spraakmakend door de ont-hullingen over wreedheden in Nederlands-Indië: het eerste deel van de biografie over Colijn door Herman Langeveld. Bovendien een handig naslagwerk bij het

nieuwe examenonderwerp. *Dit leven van krachtig handelen, Hendrikus Colijn 1869-1944* (Balans, 480 blz., f75,00, ISBN 9050185061).

Onder redactie van Louis Peter Grijp is de bundel *Nationale hymnen* verschenen, een studie van het P.J. Meertens-instituut over het Wilhelmus en de volkslieden van enkele andere landen. Handig studiemateriaal bij het aanstaande WKvoetbal! (SUN, 207 blz., f29,50, ISBN 9061686938).

Een publicatie van het Duitsland Instituut dat als docentenboek te gebruiken is in het kader van een schoolonderzoek Geschiedenis en tevens vooruitloopt op het CSE onderwerp van volgende jaar is Ruud Slotboom's *Van de bouw tot de val van de muur, Bondsrepubliek en DDR 1961-1989* (DIA, f19,75, 101 blz., ISBN 9080353167).

Het leerlingenboek over hetzelfde onderwerp verschijnt in juli.

Overigens heeft het Duitsland Instituut ook al een docenten- en leerlingenboek uitgegeven over de integratie van Oost- en West-Duitsland. Te bestellen bij het Duitsland Instituut Amsterdam. Tel. 020 - 525 3690/94.

Discussie over de inhoud van het geschiedenisonderwijs maakt zoals wij allen weten, veel los - en niet alleen bij leraren. Iedereen in de samenleving blijkt zijn of haar eigen mening te hebben over wat een Nederlander moet weten. Zodoende verscheen het tweede boekje met grote lijnen, *Geschiedenis van Nederland* door Gijs van der Ham, '... het levensverhaal van een land'. (Uitgeverij Nieuwezijds, 127 blz., f19,90, ISBN 9057120097)

De foto's van fotopersbureau Anefo zijn opgenomen in de collectie van het ARA in Den Haag. Voor *Excellente foto's. 13 miniter-presidenten te kijk* maakte Han Mulder een selectie uit al die snelle plaatjes en voorzag ze van snelle praatjes. (Walburg Pers, 95 blz., f29,50, ISBN 9057300117)

Jos Trippenree



LITERATUUR OVER DE TWEEDE FASE

Hieronder bespreken de leden van de Onderwijs Advies Commissie een aantal boeken en brochures die bij het voorbereiden van de Tweede Fase nuttig kunnen zijn.

Sebo Ebbens, Simon Ettekhoven, Jos van Rooijen, *Effectief leren in de les. Basisvaardigheden voor docenten* (Wolters/Noordhoff, Groningen 1996).

In dit boekje worden basisvaardigheden voor docenten uitgewerkt met betrekking tot directe instructie, samenwerkend leren en het onderwijsleergesprek. Dit zijn, aldus de auteurs, de ingrediënten voor een effectief leerproces bij leerlingen. Ook wordt aangegeven hoe deze ingrediënten kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van zelfstandig leren.

Effectief leren in de les is de neerslag van nascholingen binnen het APS-project 'Alle leerlingen bij de les'. Er worden praktische beschrijvingen en adviezen gegeven. Daarnaast worden de verschillende adviezen gemotiveerd en belangrijke onderzoeksgegevens genoemd. De praktische beschrijvingen zijn duidelijk onderscheiden van de onderzoeksgegevens, dus de lezer kan zelf bepalen of er behoefte is aan verdieping.

Het boekje is heel toegankelijk geschreven. Zoals de achterflap meldt is het bestemd voor 'individuele docenten die weer eens met een frisse blik naar hun lessen willen kijken, voor docententeams die dat samen willen doen, en voor studenten in de lerarenopleidingen die met een praktisch arsenaal aan basisvaardigheden en kennis aan hun loopbaan willen beginnen'.

Jacques Haenen en Annelien Haitink (red.), *Teamleren op school en in de klas* (SMD Educatieve Uitgevers, Leiden 1998).

Teamleren is een vorm van werken waarbij naast gebruikelijke leerdoelen ook sociale doelen worden nagestreefd. Tijdens teamleren oefenen de leerlingen sociale en communicatieve vaardigheden, zoals beurten afwachten, materiaal delen, naar elkaar luisteren, vragen stellen, om feedback vragen en feedback geven.

Deze bundel is de neerslag van het project Teamleren dat medio 1996 startte op het Minkema College in Woerden. Behalve de bijdrage van Minkema-docenten bevat de bundel ook artikelen van medewerkers en studenten van de lerarenopleiding (IVLOS, Universiteit Utrecht), die bezig zijn met teamleren. De bijdragen zijn vanuit de praktijk in de klas geschreven en illustreren wat er gebeurt als docenten experimenteren met het samenwerken van leerlingen. Bijna alle schoolvakken zijn vertegenwoordigd. Het artikel over het schoolvak geschiedenis beschrijft het maken van een boerendobbelspel in de brugklas. Hiermee wordt de stof over de vroege Middeleeuwen behandeld.

Naast de lesbeschrijvingen bevat *Teamleren op school en in de klas* een algemene inleiding op het teamleren. Op een praktische manier worden de principes ervan en de verschillende mogelijke samenwerkingsvormen behandeld.

KENNIS OP KAMELEN

Dick E.H. de Boer (red.), *Kennis op kamelen. Europa en de buiten-Europese wereld (1150- 1350)* Amsterdam (Prometheus) 1998, 312 blz. f 39,50.

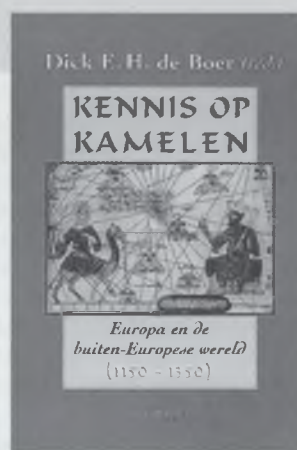
Van de franciscaan Jan van Montecorvino is een brief overgeleverd die hij in 1305 schreef vanuit Khan-balik (stad van de khan, Peking) en waarin hij meedeelt dat hij daar een kerk heeft gebouwd en een klokkentoren waarin hij drie klokken hing. Voor zijn 'parochianen' heeft hij een psalter geschreven, en 30 boeken met hymnen en 2 brevieren. Zijn ordegeneraal smeekt hij om hem te voorzien van het antifonarium, een boek met heiligenlevens, een Graduale en een psalter met muzieknoten ...; ter compensatie van het gemis aan boeken heeft hij op de muren van zijn kerkje in Khan-balik schilderijen laten aanbrengen met bijschriften in het Latijn, het Perzisch en het Oeigoers.

Terwijl deze missionaris op zijn eenzame post zijn hart lucht over zijn moeilijke positie, wordt ongeveer tegelijkertijd - in 1300 om precies te zijn - door Karel II van Anjou op instigatie van paus Bonifatius VIII het 'Saracennest' Lucera in het noorden van Apulië aan de grenzen van het pauselijk gebied met de grond gelijk gemaakt. Deze kolonie was gesticht door Frederik II in 1223 door zo'n twintig duizend Siciliaanse moslims daarheen te deporteren teneinde de rust en orde op het eiland te herstellen, een actie die in schril contrast staat met het aureool van tolerantie waarmee de historiografische traditie Frederik heeft bekleed.

Op hemelsbreed nog geen duizend kilometer ten westen van Sicilië vormde Mallorca de bakermat van een geheel ander scenario. Daar was in 1232 Raymundus Lullus geboren, de 'profeet van Mallorca'. En terwijl het bloed van de 'Belialszonen' in Lucera vloeide, was deze geleerde in woord en geschrift volop actief om moslims en joden voor het ware geloof te winnen., waartoe hij rond de eeuwwisseling het hele Middellandse-Zeegebied doorkruiste.

Een paar jaar voor Raymonds geboorte had Jacobus I van Aragon Mallorca veroverd als een relatief laat succes van de *Reconquista*, de langdurige strijd in Spanje tussen christendom en islam onder bescherming van Jacobus *Matamoros* (Morendoder). Maar in datzelfde Spanje groeide in het kielzog van de *Reconquista* Toledo uit tot een brandpunt van christelijke en islamitische cultuur.

Het bovenstaande is zo maar een greep uit de bonte scala van culturele confrontaties tussen de West-Europese, Latijnse 'christianitas' en de wereld daarbuiten, hetzij aan de grens, hetzij in het verre Azië dat in *Kennis op kamelen* de revue passeert. *Kennis op kamelen* is thematisch van opzet met in totaal twaalf bijdragen, waarvan de redacteur, die medeverantwoordelijk was voor de keuze van het eindexamenonderwerp 'Europa en de buiten-Europese wereld' er zelf vijf voor zijn rekening heeft genomen. De afstemming van de bundel op het examenonderwerp heeft dan ook de keuze van de thema's bepaald.



In dat perspectief liggen de behandelde onderwerpen min of meer voor de hand: de *Europese kijk op de wereld voor en na 1150, het ontstaan van het 'nieuwe Europa'* in de loop van de elfde eeuw als 'klein-Europa', dat zich als 'christianitas' had losgemaakt van het Grieks-byzantijnse oosten en vanwaaruit vanaf het begin van de twaalfde eeuw met nieuwe dynamiek de 'verkenning' van de buiten-Europese wereld inzette, eerst in Klein-Azië in de vorm van de kruistochten die de opstap vormden voor een nieuwe interesse voor de wereld die verder lag, voor de wonderen van India en de steppen van Centraal-Azië.

De penetratie in die wereld wordt geopend met de bijdrage '*Beijing-Bagdad- Bordeaux*', een verkenning die nieuwe impulsen kreeg door de legende rond priester-koning Johannes - '*Pape Jan, tussen Geschiedenis en fantasie*' - en de door de verschijning van de Mongoolse horden in het Westen in 1230/1240- *Reizen tussen vrees en hoop. Twee eeuwen contacten tussen Europa en Mongools Azië*. Uiteraard is er ook een bijdrage gewijd aan de botsing tussen islam en christendom in Spanje en aan de invloed van de Arabisch-islamitische wetenschap op de 'christianitas'.

Wat achter die thematische benadering schuilgaat is een zoektocht hoe, toegespitst op de 'lange dertiende eeuw', het beeld dat Europeanen hadden van buiten-Europese streken en culturen, voornamelijk Arabische en Mongools-Chinese, zich vormde en wijzigde en welk effect die confrontatie had op Europa zelf en de Europese 'identiteit'. Die thematiek bezien in een historische setting vormt tegen de actualiteit van de huidige Europa-discussie, globalisering en multiculturele samenlevingen een aspect dat de betekenis en de aantrekkelijkheid van de bundel vergroot.

Hoewel de bijdragen stuk voor stuk aspecten van dit thema helder belichten, staat daar wel tegenover dat die thematische aanpak niet uitloopt op een samenvattend beeld, op een synthese, althans dat de vorming daarvan aan de lezer zelf wordt overgelaten, want ook in de laatste bijdrage - *Met eigen ogen? Het Europese perspectief omstreeks 1350* - gebeurt dat niet.

Nu is het de vraag of zo'n samenvattend beeld wel zo makkelijk te geven of te vormen valt, juist omdat de confrontatie zich in zoveel gedaanten vertoonde, zich in de twaalfde en dertiende eeuw ook op zoveel fronten tegelijk afspeelde. Een complicerende factor is het diachronische aspect, het inzicht krijgen in de schuivende balans tussen traditie en vernieuwing. Hoe moeilijk dat laatste punt ligt, blijkt bij voorbeeld als men de bijdragen *De Europese kijk op de wereld tot omstreeks 1150* en *Kennis op de kaart. Het beeld van de wereld vanaf ca. 1150* met elkaar vergelijkt. Voor 1150 was dat beeld, zoals bekend, zowel in kosmologisch als geografisch opzicht gevormd door een combinatie van gedeeltelijk en verminkt overgeleverde klassiekheidense en patristiek-bijbelse wetenschap ener- en legendarische verhaalcycli, waarvoor de Alexanderlegenden en de Brandaan representatief zijn, anderszijds. Dat wereldbeeld was niet 'gesloten' of eenduidig, want bol en 'compactdisc' komen als ideeën naast elkaar voor, terwijl ook de geografische voorstelling en invulling van de bewoonde wereld buiten het eigen Europa was ingekleurd aan de hand van diezelfde moeilijk te scheiden mixture van legenden en wetenschappelijke overlevering.

Nu blijkt na 1150 het Ptolemeïsche wereldbeeld als een bolvormig stelsel, dat is opgebouwd uit verschillende 'sferen',

vrij algemeen aanvaard te zijn en ook in volkstalige geschriften - zoals bij Boendale en Maerlant en in de *Sydrac* bij voorbeeld - te constateren, maar anderzijds blijven de *mappae mundi* in hun invulling van de buiten-Europese wereld nog sterk door traditionele voorstellingen bepaald, terwijl in die expansieve fase na 1150 de kennis toch onmiskenbaar was toegenomen.

Die discrepantie is ten dele een gevolg van het feit dat dergelijke kaarten bedoeld waren als een atemporele verbeelding met een theologisch-symbolische strekking, waarin voor nieuw verworven kennis op basis van waarneming letterlijk en figuurlijk nog geen plaats was. Blijkbaar loopt de aanpassing van het wereldbeeld altijd achter op de actualiteit en zijn tradities hardnekkig en weerbarstig.

Hoe hardnekkig zich eenmaal gevestigde tradities kunnen handhaven, blijkt uit de bijdrage over de mythische contructie rond de machtige, christelijke priester-koning Johannes, wiens rijk gedacht werd aan de andere kant van de volken van de Islam, in Indië. Aan de basis van deze legende staat, voorzover valt na te gaan, Otto von Freising (ca. 1150) die in combinatie met de zogenaamde *Brief van pape Jan* (ca. 1165) in heel Europa wijdverbreid raakte. De mythe dankte haar ontstaan aan de behoefte de falende kruistochtonderneming na de val van Edessa (1144) nieuw elan in te blazen, doordat men kon uitgaan van de mogelijkheid dat deze machtige christen-vorst wiens als een tantaliserend utopia afgeschilderde rijk zich in het oosten uitstrekte tot daar waar de zon opgaat en in het westen tot aan Babylon en die over 72 koningen regeerde, zich wilde inzetten om het Heilige Land van de Islam te bevrijden.

Ook wanneer halverwege de dertiende eeuw de expedities naar de Mongolen in Azië op gang komen, vormt deze fabuleuze vorst binnen het verwachtingspatroon onverminderd een vast bestanddeel. Tot in de vijftiende eeuw toe hebben zich de pogingen gehandhaafd om tot het 'ambulante' rijk van 'pape Jan' door te dringen ...

De totstandkoming, handhaving en aanpassing van het (middeleeuwse) wereldbeeld voltrekt zich volgens lijnen die maar moeilijk scherp te krijgen zijn. Interessant in dit verband is daarom *Reizen tussen vrees en hoop. Twee eeuwen contacten tussen Europa en Mongools Azië*, waarin aan de hand van de reisverslagen van Jean de Plain Carpin, Willem van Rubroek en Marco Polo een verhelderende poging gedaan is dat proces te analyseren tegen de achtergrond van een meer algemeen kader. Concreet en expliciet wordt allereerst duidelijk gemaakt hoe het relatief stabiele Aziëbeeld als een uitnodigend oord vanwege zijn rijkdom en andere fascinerende elementen door de Mongoolse invasies in zijn tegendeel veranderde en hoe die bedreiging werd ingepast in de eigen denkwereld door ze te associëren met de eindtijdvolkeren Gog en Magog. Schrik en bedreiging gaan echter samen met toenadering als gevolg van het typisch Europese christelijke denken dat iedereen die geen moslim of jood is, een potentiële bondgenoot is. Vervolgens wordt ook inzichtelijk gemaakt hoe in de reisverslagen de individuele waarneming, gestuurd door het gezag van de traditie, het verwachtingspatroon en het 'zelfbeeld', de interpretatie beïnvloedt.

Hoezeer ook bij de toenaderingspogingen tot 'pape Jan' en de Mongolen de wens meespeelde steun te vinden tegen de vijand die vanwege zijn aanwezigheid langs de grenzen van de West-Europese 'christianitas' als het meest bedreigend

werd beschouwd - de Arabisch-Islamitische wereld - en die ook gewelddadig werd bestreden, heeft de confrontatie met die wereld ook een andere kant gekend. Die andere kant komt boven onder andere in de al terloops genoemde bijdrage over de Spaanse *Reconquista*, *Jacobus en Mohammed. Culturen in samenleving en strijd in Spanje*. Want om het daarin aanwezige bekeringsoffensief effectief te maken was het noodzaak kennis te hebben van de taal van de 'ander' teneinde het daarin verwoorde gedachtengoed te kunnen bestrijden. Zo kwam er op initiatief van Petrus Venerabilis in 1143 een vertaling van de Koran ter beschikking, het beginpunt van een vertaalslag die in de daarop volgende eeuw zijn hoogtepunt bereikte en waardoor de Latijns-christelijk wereld via Arabische bemiddeling en commentaren toegang kreeg tot een breed terrein van wetenschappelijke kennis van zeer uiteenlopende aard dat tot dan toe buiten bereik was gebleven. Met welke draden West-Europa met dit intellectuele netwerk verbonden werd, wordt uiteengezet in *Aldebaran, Alchimie en Algebra. Wereldbeeld en wetenschap in de Arabische wereld tussen 1150 en 1400*, een bijdrage in die zin uitzonderlijk dat daarin het meest zichtbaar wordt gemaakt hoe de buiten-Europese wereld zijn stempel op Europa zette.

Kennis op kamelen, dat meer biedt dan hier aan de orde kon komen, is, een goed toegankelijke bundel die bij de behandeling van het examenonderwerp een uitstekend hulpmiddel is en het is daarom jammer dat het boek pas nu is verschenen.

Vanuit verschillende invalshoeken wordt een veelkleurig beeld geschetst van het Europa van 'de lange dertiende eeuw' vanuit een weids perspectief. Wat in dat beeld domineert is, naast de pluriformiteit die de contacten tussen Europa en 'de ander' in deze periode kenmerkte, vooral de dynamiek waarmee Europa vanaf de elfde eeuw buiten zijn grenzen trad. Hoe divers de factoren ook zijn die bij deze initiatieven een rol hebben gespeeld, vast staat dat ze ingekaderd waren in een Europees zelfbeeld dat zijn wortels had in de 'Christianitas'.

Die Latijns-christelijke cultuur van de Middeleeuwen was exclusief en nam zichzelf tot absolute maatstaf en norm. Dat leidt dan tot de paradox dat juist in dat superieure zelfbewustzijn, dat een religieuze basis had en waarin het begrip voor de ander, d.w.z. het relativeringsvermogen ontbrak, een gedeeltelijke verklaring ligt van zowel de drang tot expansie als van de moeizame integratie van bestanddelen uit de wereld van 'de ander'. In hoeverre het Latijns-christelijke Europa van toen zich hierin van andere culturen onderscheidde, is een interessante vraag die echter buiten het bestek van dit boek valt.

Tom Hage

P. Leenheer, R.J. Simons, J. Zuylen, *Didactische verkenningen van het studiehuis* (PMVO en MesoConsult, te bestellen bij MesoConsult, Gounodlaan 15, 5049 AE Tilburg).

Dit is een praktische handleiding voor allerlei aspecten die aan de orde komen bij de inrichting van het Studiehuis. Het boek geeft een overzicht van de processen die spelen bij de veranderende rol van de docent als informatiebron naar de docent als begeleider van het leerproces. Een vraag die aan de orde komt is: 'Welke veel voorkomende fouten zijn er en hoe kun je die vermijden?' Het verschijnsel 'studiewijzer' wordt geanalyseerd vanuit de praktijk. Het laatste hoofdstuk besteedt aandacht aan het ontwikkelen van toetsen in het studiehuis.

Didactische Verkenningen is een aanrader voor personen die zich zorgvuldig willen voorbereiden op de vele aspecten van het Studiehuis. In de schoolbibliotheek voor studieboeken voor docenten mag het ons inziens niet ontbreken!

Ed de Boer e.a. (red.), *Handboek zelfstandig leren*;

Ed de Boer e.a. (red.), *Handboek vaardigheden* (Uitgeverij Edumedia, Loenen aan de Vecht 1996).

Bovenstaande boeken zijn op elkaar afgestemd en vooral praktisch gericht.

Het *Handboek vaardigheden* is bestemd voor leerlingen. De belangrijkste vaardigheden die nodig zijn voor zelfstandig leren staan hier overzichtelijk op een rij. De vaardigheden worden in algemene zin, helder gestructureerd, beschreven en toegelicht met praktijkvoorbeelden, schema's, tekeningen etcetera. Het boek is vakoverstijgend, zodoende kunnen de vaardigheden geïntegreerd in alle lessen worden aangeleerd. Het boek bestaat uit de volgende vijf delen: 'Vaardigheden voor het leren', 'Vaardigheden die betrekking hebben op verzamelen en verwerken van informatie', 'Onderzoeksvaardigheden voor het maken van een verslag/werkstuk', 'Probleemoplosmethoden voor met name de exacte vakken' en 'Aanwijzingen die steun bieden bij het oefenen van sociale en communicatieve vaardigheden zoals samenwerken'. Deze vaardigheden worden aangeleerd op vier niveau's: zelfstandig, in een groep, individueel door de docent en klassikaal.

Het *Handboek zelfstandig leren* is het bijbehorende docentenboek, maar het beoogd meer te zijn dan dat alleen. Ook andere relevante zaken komen erin aan de orde, bijvoorbeeld de begeleiding, motivatie, toetsing, het maken van werkwijzers en logboeken en het omgaan met de tijd door de leerlingen. De belangrijkste onderdelen van zelfstandig leren passeren de revue. Niet in de zin van een algemene beschouwing maar als een concrete beschrijving, waar wij als vakdocenten mee aan de slag kunnen. De theorie staat links op de bladzijde, de praktijkvoorbeelden staan er rechts naast. Er zijn vele adviezen opgenomen over het aanleren en integreren van vaardigheden in de les, het transformeren van lesstofgericht naar leerstofgericht en het geeft informatie over de uitleg en begeleiding van vaardigheden, die in het leerlingenboek worden vermeld maar die zich niet lenen voor directe zelfstandige uitvoering.

Dit boek is eveneens vakoverstijgend maar het laatste hoofdstuk geeft vakspecifieke aanvullingen waarin ook geschiedenis en staatsinrichting apart aan bod komen.

Als zowel onze leerlingen als wij zelf keurig volgens deze twee methoden zouden werken, was de invoering van de Tweede Fase geen enkel probleem. Hoewel de auteurs hun best doen om veel naar de praktijk te vertalen, ben ik echter bang dat de kloof tussen theorie en praktijk toch groter is dan de auteurs hopen. Dit moet overigens niemand er van weerhouden deze twee boeken te raadplegen, er staat genoeg in wat u kunt gebruiken.

Studiewijzers: het spoorboekje voorbij (Procesmanagement Voortgezet Onderwijs, Postbus 85518, 2508 CE Den Haag).

De studiewijzer kan gezien worden als een belangrijke pijler van het zelfstandig leren. Veel studiewijzers die op dit moment worden gebruikt op scholen voor voortgezet onderwijs weerspiegelen echter de zorg van de docent overzicht te verliezen over wat de leerlingen doen. Studiewijzers gaan om deze reden al snel lijken op spoorboekjes, waarin de route en de tijd die het reizen kost, van minuut tot minuut zijn vastgelegd. De kernboodschap van deze brochure is hier verandering in te brengen door van studiewijzers handleidingen te maken die bijvoorbeeld meer routes en tempo's mogelijk maken.

De brochure valt uiteen in twee delen. In het eerste deel worden de achtergronden en onderwijskundige ontwikkelingen waarbij de studiewijzer kan worden geplaatst behandeld. Het tweede deel geeft praktische informatie over de ontwikkeling van studiewijzers in de vorm van heldere voorbeelden en handige tips.

Martin Nuy en Wim van Vroonhoven, Zelfstandig leren (KPC/Schoolpers/Educatieve Partners, Houten 1995).

Het studiehuis, waarin de bovenbouw havo en vwo zal worden omgevormd, wordt gekenmerkt door een onderwijsklimaat waarin zelfstandig leren een centrale plaats inneemt. Nuy en Van Vroonhoven geven niet alleen aan hoe zelfstandig leren in de Tweede Fase toegepast kan worden, maar nemen ook de eerste schooljaren onder de loep, waarin geleidelijk meer elementen van zelfstandig leren ingebouwd moeten worden.

In dit boek wordt een helder en breed begrippenkader geboden rond zelfstandig leren. Naast onder andere hoofdstukken over 'Waarom zelfstandig leren?', 'Begripsbepaling' en 'Zelfstandige leertaken' wordt er vooral aandacht besteed aan het leren leren. Mede dankzij het gebruik van sprekende voorbeelden uit de praktijk is de inhoud van dit boek concreet en toepasbaar.

Het examendossier (PMVO, Den Haag 1997).

Dit boekje is nog een uitgave van de Stuurgroep Profiel Tweede Fase Voortgezet Onderwijs, die later is opgegaan in het Procesmanagement Voortgezet Onderwijs (PMVO). Het is verschenen in februari 1997. De auteurs maken dus het voorbehoud, dat de volksvertegenwoordiging de beschreven regelingen nog moet goedkeuren.

Je kunt in dit boekje terecht voor alle officiële bepalingen betreffende het examendossier. Zoals bekend komt het examendossier in de plaats van het huidige schoolonderzoek. Het eerste deel van *Het examendossier* behandelt algemene aspecten, zoals de inhoud, de reglementering en de verhou-

ding tussen leertijd en toetsing. Daarna volgen een aantal suggesties voor de opzet van een examendossier. In het tweede deel komen achtereenvolgens het gemeenschappelijke, het profiel- en het vrije deel van de profielen aan de orde. Binnen elk van deze drie delen besteedt het boekje aandacht aan ieder examenvak apart.

De tekst is goed leesbaar, zij het nogal droog: de bedoeling is immers informeren over de voorwaarden waaraan het examendossier moet voldoen. Je vindt er niet veel inhoudelijke suggesties. *Het Examendossier* is een must voor elke collega die op de eigen school met examendossiers te maken krijgt.

J. Sniekers, Peter Wester, Voorlichtingsbrochure Havo/Vwo. Actuele stand van zaken invoering Tweede fase. Geschiedenis en Staatsinrichting (SLO, Enschede 1996).

Deze brochure schetst in het eerste hoofdstuk de voornaamste veranderingen voor het vak geschiedenis en staatsinrichting. In de overige hoofdstukken wordt achtereenvolgens ingegaan op de consequenties van het studiehuisconcept voor de lespraktijk, het examen, tips en veel gestelde vragen bij de voorbereiding van de Tweede Fase. In een omvangrijke bijlage zijn de nieuwe examenprogramma's en de examenregeling voor het vak toegevoegd. Voor nog niet of weinig ingewijde docenten is deze brochure, als eerste inleiding op de materie, een voortreffelijke informatiebron. Docenten die inmiddels al een eerste begin hebben gemaakt met de invoering van de Tweede Fase zullen daarentegen behoefte hebben aan een herziene c.q. uitgebreide uitgave, met inhoudelijke en didactische uitwerkingen, voorbeeldtoetsen en preciseringen van de examendossiers.

S. Leermakers, De didactiek van leren en coachen. Richtlijnen voor de nieuwe lespraktijk (Baarn 1998, 2e druk).

Dit boekje draagt het motto met zich mee dat het onderwijs 180° om moet: naar, aldus de auteur, de docent als coach. De sterke kant van deze uitgave is, dat de nieuwste ontwikkelingen op onderwijsgebied geplaatst worden in het grotere kader van de veranderende wetgeving en de mogelijkheden van de nieuwe onderwijsmedia. Ook geeft het boek een helder beeld van de taak van de 'nieuwe' docent. Maar juist in dit laatste zit hem echter de kneep. Het is maar de vraag of de taak van de docent in de praktijk moet worden teruggebracht tot slechts coaching. Gelet op de verantwoording van het nieuwe examenprogramma Geschiedenis en Staatsinrichting Havo/Vwo, waarin zowel wordt uitgegaan van het overdragen van kennis als in samenhang hiermee van zelfstandig leren, lijkt de opvoering van dit extreme type nieuwe docent op zijn zachtst gezegd weinig realistisch en voor veel docenten zelfs onwenselijk.

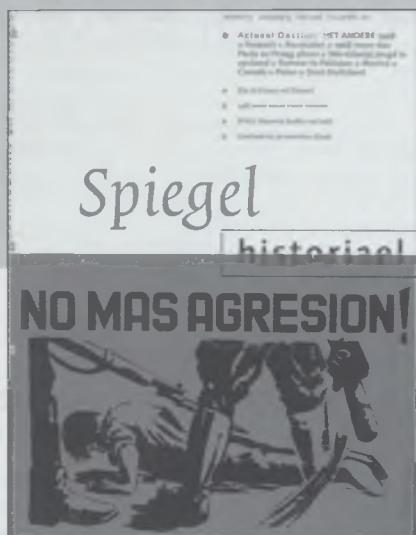
De hierboven kort besproken publicaties vormen maar een greep uit het totale aanbod. Wij hopen in een volgend nummer van *Kleio* een lijst van alle in aanmerking komende titels te publiceren, met als selectie criterium of de individuele docent er zijn voordeel mee kan doen.

De Onderwijsadviescommissie, Hanneke Tuithof, Mirjam Beekmans, Diana Jansen, Wiel Lenders, Kees Weltevrede, Paul van Leeuwen.

Spiegel

historiael

het maandblad voor geschiedenis en archeologie



**Het laatste nieuws
over het verre verleden
leest u in Spiegel Historiael**

magazine met de nieuwste achtergronden van de actuele geschiedenis in de bus. Maar daarnaast krijgt u ook het unieke fotoboek 'Dit kritisch weerzien' geheel gratis (winkelwaarde f 49,50). Waarin u een bijzonder beeld krijgt van de geschiedenis aan de hand van de beste foto's van veertig jaar Stichting World Press Photo.

Al dertig jaar lang is Spiegel Historiael het meest toonaangevende geschiedenismagazine. De meest uiteenlopende onderwerpen komen diepgaand en prettig leesbaar aan de orde, en worden recente ontdekkingen overzichtelijk weergegeven.

Een abonnement op Spiegel Historiael is nu nog interessanter. U ontvangt niet alleen negen keer per jaar het

**Nu met een
uniek welkomst-
geschenk!**



**Dus aarzel niet langer en neem nu een abonnement.
U kunt natuurlijk ook iemand anders verrassen!**

Antwoordkaart

Ik neem een jaarabonnement op Spiegel Historiael.

Als welkomstgeschenk ontvang ik het unieke fotoboek 'Dit kritisch weerzien'.

- ☐ Jaarabonnement voor f 97,50
- ☐ studenten/CJP-abonnement voor f 69,50
(kopie van inschrijfbewijs of kaart bijsluiten)

Bedrijf/Instelling:

Naam en voorletters:

m/v

Adres:

Postcode en plaats:

Telefoon:

Fax:

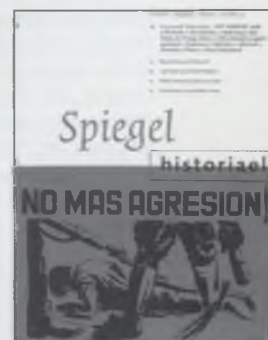
Datum:

E-mail:

Handtekening:

Deze bon is geldig tot en met 1 juli 1998

Spiegel Historiael
verschijnt negen keer per jaar.
Drie keer per jaar verschijnt
er een dubbelnummer.



Stuur deze bon in een
open envelop zonder
postzegel naar:
Spiegel Historiael
Antwoordnummer 10734
2501 WB Den Haag

Of bel voor een proef-
abonnement: 030 - 2586126

Sdu Uitgevers

Sdu

Kleiookrant

ing bepij
ca-onderwij
itatie door veelheid aan opeldige
ronduit 'ongewenst' dat universi-
taire instellingen zich telkens la-
verleiden tot het creëren van
telema-

al behaalt uiteind
een redelijk perce
de eindstreep. Bij
dingen is meer
commun

Nieuws van het

VGN

bestuur

Geschiedenis in de toekomst

'Leerlingen moeten weer fei-
tjes en jaartallen leren.'
Dat was volgens de media de
kern van het rapport van de
Commissie
Geschiedenisonderwijs. De
krantenberichten over het rap-
port vormen leuk materiaal
voor een lesje oefenen met de
structuurbegrippen 'bron en
vraagstelling' en 'interpreta-
tie'. De commissie heeft het
namelijk juist over een *balans*
tussen kennis en vaardighe-
den.

Maar goed nieuws is géén
nieuws, en dus zochten de
media naar onenigheid en
conflict, *NRC/Handelsblad*
voorop. Mening van colle-
ga's over het rapport werden
verdraaid of selectief weerge-
geven: er moest en zou een
richtingenstrijd zijn.

Het bestuur heeft ervoor geko-
zen zich hierdoor niet te laten
meeslepen en te wachten met
een reactie op het rapport tot
het de leden heeft geraad-
pleegd. Voor deze raadpleging
zijn tijdens de examenbespre-
kingen inschrijfformulieren
uitgedeeld. Schriftelijke en
telefonische reacties kunt u tot
en met 15 juni doorgeven aan
Kees Weltevrede of Riemke
Leusink (zie voor de adressen
de binnenkant van de omslag

van dit nummer).

(In de Kleiookrant in *Kleio* nr. 3
vindt u de hoofdpunten van
het rapport. Het eerste artikel
in dit nummer is deels aan de
inhoud gewijd; tevens zijn
daarbij al reacties opgenomen.
Red.)

Basisvorming

Binnenkort verschijnt bij de
SLO de *Handreiking bij de her-
ziene kerndoelen voor aardrijks-
kunde, economie, geschiedenis en
staatsinrichting*. Daarin staan
allerlei wetenswaardigheden
met betrekking tot TVS
(Toepassing, Samenhang en
Vaardigheden) in de basisvor-
ming en afstemming van de
mens- en maatschappijvakken.
Er is ook ruime aandacht voor
de vakken afzonderlijk.
In het slothoofdstuk wordt
ingegaan op de aansluiting
basisvorming - bovenbouw
vbo en mavo/tweede fase.

De jaarvergadering van de VGN

Op 21 maart jl. werd de jaar-
vergadering van de VGN
gehouden.

Het ochtendprogramma stond
geheel in het teken van het
tienjarig bestaan van de
Commissie Vrouwengeschie-
denis en de presentatie van
het katern *Honderd jaar vrou-
wen- en mannenwerk* door
Corrie van Eijl, Bregje Pel,
Janneke Riksen en Marianne
Zewald.

Eregast was Paul Rosenmuller,
die in zijn praatje vertelde op
welke manier hij zelf te maken
had met huishoudelijk werk
en zorgtaken. Moderne opvat-
tingen van vrouwen over
arbeidsverdeling leidden vol-
gens hem tot een nieuw fenomeen:
'de zielige man', de
man met uitsluitend zorgta-

ken. Hij heeft het nog zwaar-
der dan de vrouw, die mis-
schien al dat verzorgen van
anderen wel vervelend vindt,
maar daarom nog niet zielig
gevonden wordt.

De show werd die ochtend
gestolen door de leerlingen
van Bregje Pel, die een ronde
tafelgesprek hielden over taak-
verdeling tussen man en
vrouw. Ieder speelde de rol
van iemand die uitgebreid was
geïnterviewd. Allerlei verschil-
len tussen wel vier generaties
mannen en vrouwen kwamen
goed uit de verf en ook de
gesprek leidster leverde een
voortreffelijke prestatie.
Het doel van het katern, de
blik verruimen met betrekking
tot de taakverdeling tussen



mannen en vrouwen en de veranderingen daarin, werd op deze manier volledig bereikt.

Zoals gebruikelijk brachten de echte volhouders de middag door met vergaderen over de stukken uit het bestuurskatern in *Kleio* 1/1998. Het VGN-bestuur zal daar later verslag van doen.

Uit de jaarrede van de voorzitter

"In het licht van de Europese eenwording wordt de maatschappelijke en persoonlijke vorming eerder gediend door geschiedenis dan wiskunde in het voortgezet onderwijs verplicht te stellen."

Deze stelling voegde Jan van der Leeuw in zijn proefschrift toe bij zijn promotie tot doctor in de wiskunde. Daarmee heeft hij natuurlijk gelijk. Het is ons uit het hart gegrepen. Helaas zijn we nog niet zo ver. De VGN, het bestuur en de vele commissies hebben dit afgelopen jaar hard gewerkt voor behoud van het vak Geschiedenis en Staatsinrichting.

De VGN intern

In november is er een Verenigingsraad gehouden. De bedoeling was contact te leggen met de commissies over actuele en dringende zaken. De deelnemers hebben dat als nuttig ervaren. Het bestuur kreeg munitie voor haar opstelling in de Brede Commissie en haar gevecht om een goede plaats voor het vak in de wetgeving rondom de Leerwegen Vbo/Mavo. Het signaal werd afgegeven dat we als vereniging meer moeten doen voor het onderdeel Staatsinrichting ... Het bestuur heeft er behoefte aan om de Verenigingsraad als platform tussen de commissies en het bestuur te kunnen consulteren als steun in de rug bij het ontwikkelen van het standpunt van de VGN

Op 21 november bestaat de vereniging 45 jaar. Op bescheiden wijze zullen we dat herdenken ...

Zoals u kunt lezen in de jaarverslagen van de commissies zijn deze allemaal hard aan het werk. Een aantal bijzondere zaken zou ik graag voor het voetlicht brengen:

- Commissie Havo/Vwo: De leden hebben grote bemoeienis gehad met de uitgave van het vijftigste nummer van *GIDK*. Dat is een nummer geworden met een aantal zeer overzichtelijke artikelen over de ontwikkeling van het schoolvak gs/si. Hoogtepunten en dieptepunten wisselen elkaar af in 'Het Kaf en het Koren'. De vertegenwoordigers van de VGN in de Commissie De Wit hebben daar veel gegevens uit gebruikt. Ze hebben de staatscommissie herhaalde malen gewezen op het nut van het gebruik van het stofkeuze-instrument.



Leerlingen van Bregje Pel tijdens hun gesprek over mannen- en vrouwenwerk.

- Commissie Cliomatica: Deze commissie zorgde voor de premiere van de eerste VGN cd-rom: *Behrendt bij de les*. Een flink aantal exemplaren zijn al afgezet. Andere tekenaars zijn benaderd (Opland, Tom Jansen en Len Munnik) om hun werk beschikbaar te stellen voor het onderwijs... De heer Behrendt krijgt de helft van de winst voor zijn project voor weeskinderen in Bosnie.

- De Commissie Vrouwen- en gendergeschiedenis willen we in deze kring feliciteren ... met hun 10-jarig bestaan. Kijkt u eens naar de nieuwe lijst van voorzitters van de VGN-commissies; dan zult u opmerken dat er vele vrouwen worden vermeld en dat is zeker een vooruitgang.

- De Didactiek- en activiteiten-

commissie krijgt de complimenten voor de zeer geslaagde conferentie in Vught. De leden kunnen bogen op een lange succesvolle traditie in dezen.

- De Commissie Vbo/Mavo is intensief bezig geweest met de wetgeving VMBO en de positie van het vak.

- De OAC heeft zich ingezet voor de advisering van de bestuursleden in de Brede Commissie en ze heeft plannen om ons te informeren over de Tweede Fase onder het motto: "Wat u altijd al wilde weten, maar nog niet durfde te vragen."

- De Intercommissie heeft haar taak met verve volbracht: ze heeft het contact tussen het WO en VO beheerd en de keuze van de examenonderwerpen begeleid. Bovendien heeft zij het aangedurfd haar

mandaat terug te geven, zodat er een nieuwe samenstelling met een nieuwe taakstelling kan komen voor een Intercommissie nieuwe stijl.

- De Commissie Basisvorming heeft een voorstel van de jaarvergadering van twee jaar geleden opgepakt en ontwikkelt plannen voor de uitreiking van een prijs voor het beste historische boek voor scholieren.

De positie van het vak

De Tweede Fase:

Bijna ongemerkt is in een paar uur tijdens het bezoek van Bill Clinton in mei 97 door de Tweede Kamer de wet op de profielen aangenomen. Inmiddels heeft de Eerste Kamer zich uitgesproken en zijn de eindexamensprogram-

ma's vastgesteld. Er blijft voor ons nog een taak over, de invulling van het vak Geschiedenis en Maatschappijleer in het algemene deel voor Havo en Vwo... Het blijkt dat OC&W het PMVO opdracht heeft gegeven dit onderdeel te ontwikkelen.

Een drietal professoren, De Rooy, Blom en De Swaen, heeft een voorstel gedaan. Dat zou een middenweg zijn tussen allerlei voorstellen die op het ministerie liggen, waaronder ons voorstel samen met NVLM en KNHG.

De eindfase lijkt nu in zicht...

Leerwegen Vbo/Mavo:

Er is een intensieve lobby gevoerd richting Vaste Kamercommissie voor OC&W door een delegatie van de Commissie Vbo/Mavo, het VGN-bestuur en het KNHG.

Bovendien hebben enkele vooraanstaande historici in de pers van zich laten horen: Jan van der Dussen en Hans Blom hebben erop gewezen dat historische kennis ook het bezit moet zijn van zo'n 60% van de toekomstige Nederlandse bevolking.

Wat hebben we bereikt? In het sectordeel Zorg en Welzijn is in de wet opgenomen dat er geen combivak Mens en Maatschappij komt. De vakken blijven apart. Naast wiskunde kan worden gekozen voor aardrijkskunde, geschiedenis en staatsinrichting en maatschappijleer II. Het combivak wordt echter wel ontwikkeld door de SLO, maar het is uiteindelijk de Tweede Kamer die erover beslist. In het derde leerjaar van de theoretische en gemengde leerweg komt de bepaling in de wet dat er elf vakken moeten worden onderwezen. Het ministerie denkt hierbij aan het verplicht stellen van aardrijkskunde en/of geschiedenis. Voor de beroepsgerichte leerweg lang en kort heeft de aangenomen motie van Cornielje ervoor gezorgd dat de basisvorming pas in het eindexamen mag worden afgesloten. Wat dat voor consequenties heeft is nog niet bekend. Door de VVD, en de samenwerking van SGP, GPV en RPF is een motie ingediend om in het algemene deel het combivak geschiedenis en maat-

schappijleer te plaatsen. PvdA, D66 en CDA volgden de staatssecretaris die de motie ontraadde. (De CGO zal hier ook met een advies komen.) Het voornemen is om de wet voor de zomervakantie door de Eerste Kamer te krijgen.

Studiedag KNAW

Op initiatief van Pim de Boer heeft de Commissie Geesteswetenschappen van de KNAW een studiedag georganiseerd. De bedoeling was dat de wetenschap en het onderwijs elkaar ontmoetten. Dat is gebeurd. Vele VGN-leden waren aanwezig in het Trippenhuis in Amsterdam. Gelukkig is de karikatuur, die ontstaan is bij het WO, dat het VO alleen maar met vaardigheden bezig is terwijl het WO brede algemene chronologische overzichtelijke kennis wenst, uit de weg geruimd. Er is een duidelijk begrip gekomen voor kennis én vaardigheden. Alleen jammer is het, dat de VSNU t.a.v. de studie geschiedenis nu al heeft bepaald dat er geen speciaal profiel wordt vereist! ... Enkele leden van de VGN hadden een uitstekende bijdrage aan deze dag. Ik denk aan Riemke Leusink, Joke van der Leeuw, die vooral het internationale perspectief naar voren bracht en Maria Grever, haar voorstel om een leerstoel voor de vakdidactiek in te stellen is zelfs door de CGO met veel belangstelling gelezen.

Examen-onderwerpen in de toekomst

Het bestuur heeft het ministerie voorgesteld om voor een termijn van vijf jaar de subdoemenen aan te wijzen, waaruit de thema's moeten worden gegenereerd voor het CE. Het ministerie wil zolang dat kan de examenonderwerpen voor Vbo/Mavo volgens de WIEG-procedure laten samenvallen met de Tweede Fase. Het geeft wel problemen, maar dat kan. We hopen snel van het ministerie te horen. We kunnen dan zelfs twee stofomschrijvingscommissies tegelijkertijd aan het werk zetten.

De VGN-extern

Platform VVVO:

Op 17 december 1997 heeft het Platform de status van vereniging gekregen. Dat betekent een versterking van de positie van de vakinhoudelijke verenigingen....

KNHG:

De samenwerking is op dit moment buitengewoon goed. We hebben samen opgetrokken in de verdediging van het vak op alle fronten. Er is besloten tot een halfjaarlijks overleg tussen delegaties van de wederzijdse besturen om beleidszaken op elkaar af te stemmen.....

Er worden plannen ontwikkeld voor de geschiedenisdagen in november. We denken aan een tweetal dagen, met een paar belangrijke lezingen en presentaties van verenigingen als de KVAN, de Nederlandse Museumvereniging, het Centrum voor Volkscultuur en vele andere.

De inspectie VO:

In een van de Gele Katernen van de Uitleg werd geschreven dat de regionale normvergaderingen geen veranderingen aan mochten brengen in de correctiemodellen van de CEVO. Dit bevreesde ons, want dat is nooit de opzet geweest van deze examenbesprekingen. Hoogstens konden elkaar adviezen geven bij het nakijken en beoordelen van de opdrachten...

Voor het vakonderdeel Staatsinrichting constateerde de inspectie, dat er veel leraren waren die dit onderdeel niet voldoende aan bod lieten komen. Dat signaal zullen we oppakken...

De VGN heeft op vele gebieden van zich laten horen. Altijd in constructieve zin. Wij zijn een vereniging van bouwers, van niet-bij-de-pakken-neer gaan zitten, niet alleen een hard njet, maar altijd alternatieven formulerend. Dat is al bijna 45 jaar onze kracht.

Kees Weltevrede,
voorzitter van de VGN



Jaren vijftig: De eerste vrouwelijke verkeersagent in Amsterdam aan het werk op de Dam.

Nederlands Politie Museum

Zij de politie Honderd jaar vrouwen bij de politie

Politiearbeid door vrouwen heeft al een lange historie. In het Nederlands Politie Museum in Apeldoorn is tot en met 22 november een tentoonstelling gewijd aan het werk dat vrouwen daar deden. Toelatingseisen, dienstkleiding en de verschillende werkteerren komen aan de orde. Bijvoorbeeld de inzet bij jeugd- en zedenzaken, zoals Dina Sanson in Rotterdam en 1911, en het optreden bij vechtpartijen en potentiële relsituaties vanwege het de-escalerende effect.

Ook vragen over promotiemogelijkheden, de ontwikkeling van specifiek vrouwelijke

functies en de bezwaren van 'het kader' tegen vrouwen komen aan de orde.

Voor leerlingen is er:

- een videopakket met lesbrieven voor een les in de tweede en derde klassen vo: *Wat hij kan, kan zij ook. Een historisch overzicht van vrouwen bij de politie.* Bij het lespakket hoort ook een docentenhandleiding.
- een scriptiepakket voor vier en vijf havo/vwo: een leerlingenwijzer met instructies voor het maken van een scriptie of het houden van een spreekbeurt en een boekje met een historisch overzicht.

Voor meer informatie over de tentoonstelling en het educatieve materiaal: Marijke Holtrop, hoofd presentatie, tel. 055-5430691/fax 055-5431027.

Nationaal Schoolmuseum

*'Bali, Lombok,
Soembawa ...'*

**Nederlands-Indië op school
tot en met 20 september**

*'En - die eilanden, daar in de
verte - zij zijn een deel van
Nederland!*

*De menschen die daar wonen
zijn, ofschoon wij hun taal niet
verstaan, in zekeren zin onze
landgenooten. Op de zeeën en
straten tusschen die eilanden
ontplooit onze driekleur haar
banen; aanzienlijken en geringen
zijn er ondergeschikt aan het
gezag van Nederlandsche wetten.'*

Met deze zin beschreef de
onderwijzer H.C. van der
Heijde in 1884 in zijn boekje
Kijkjes in de Oost de plaats van
Nederlands-Indië binnen het
koninkrijk.
Op de tentoonstelling 'Bali,
Lombok, Soembawa ...' is ook
dit schoolboekje te zien.

Aan de hand van school-
platen, atlassen en kaarten,
geschiedenis- en aardrijkskun-
deboekjes, en allerlei leesboek-
jes uit de negentiende en
twintigste eeuw wordt uiteen-
gezet op welke manier de leer-
middelen voor het lager en
middelbaar onderwijs aan-
dacht besteedden aan Indië.

Een mooi, groot en rijk land -
aanzienlijke baten - de bescha-
vingstaak van de Nederlander
- 'Tropisch Nederland' - en een
beetje plaatselijke geschiede-
nis, cultuur en gewoonten: dat
komt uit het aanwezige mate-
riaal naar voren.

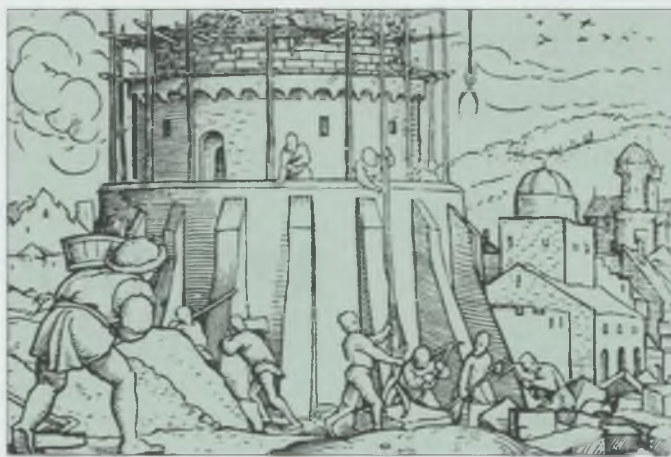
Het Nationaal Schoolmuseum
heeft voor deze tentoonstel-
ling heel wat bijzonder materi-
aal uit de kast kunnen halen.
Jammer dat er aan de hand
van deze rijke bronnen nog
geen nader onderzoek verricht
is naar het beeld dat de
Nederlandse jeugd van Indië
kreeg, zodat een uitgebreide
beredeneerde catalogus ont-
breekt. Nog eens iets voor een
afstudeeronderwerp?

Nationaal Schoolmuseum,
Nieuwemarkt 1a, Rotterdam

Bijbels Openlucht Museum

***De waanzin ten top
t/m 2 november***

In het Bijbels Openlucht
Museum, dat gevestigd is in de
Heilig Landstichting bij
Nijmegen, wordt verspreid
over een groot bosrijk terrein
de wereld van de Bijbel en het



leven ten tijde van Christus in
beeld gebracht. Je kunt er
lopen langs nomadententen,
een dorp met bron en synago-
ge, een stadsstraat, een ooster-
se herberg en dergelijke.
Verder beschikt men over een
binnenmuseum, waar nu een
expositie is gewijd aan de
toren van Babel en andere
tempeltorens in het Midden-
Oosten.
Maquettes, gravures en objec-
ten geven een beeld van de
archeologische geschiedenis
van de toren en de manier
waarop hij in de loop der eeu-
wen is uitgebeeld.
Voor kinderen is er een speur-
tocht over de tentoonstelling
gemaakt (f2,50).

Bij uitgeverij SUN verscheen
de bijbehorende catalogus *De
waanzin ten top. Drieduizend
jaar toren van Babel* door
Remco Groetelaers en Jan van

Laarhoven, waarin de geschie-
denis van de toren uit de doe-
ken wordt gedaan vanuit de
archeologie en uit schriftelijke
bronnen als de bijbel, Hero-
dotus en joodse historieschrij-
ver Flavius Josephus.
Het is een mooi boekje. Een
groot deel ervan wordt inge-
nomen door een hoofdstuk
over het beeld van de toren in
de kunst door de eeuwen
heen. Het is rijk geïllustreerd
met afbeeldingen van de zesde
eeuw tot nu (72 blz., f24,50).

Bijbels Openluchtmuseum
Profetenlaan 2, Heilig
Landstichting (bij Nijmegen)

Kooplieden, kapers, kolonisten



In het voorjaar werd in het
programma OVT een radiodo-
cumentaire uitgezonden over
de geschiedenis van de West
Indische Compagnie.
De complete documentaire is
nu uitgebracht op zeven cd's.
Deze zijn, met informatie-
boekje, te bestellen door f65,-
over te maken op postgiro
314937 t.n.v. VPRO
Publieksservice te Hilversum,
onder vermelding van WIC.



Nederlands Scheepvaart- museum Amsterdam

*De wijde wereld van
J.P. Glerum*

Deze tentoonstelling van topstukken uit het Scheepvaartmuseum is samengesteld door veilinghuisdirecteur Jan Pieter Glerum, bekend van TV en cursussen. Hij mocht in de kelders en op de zolders van 's Lands Zeemagazijn, het gebouw waarin het museum gevestigd is, voorwerpen selecteren voor de tentoonstelling. Ik kan me voorstellen dat hij zich niet lang liet bidden en jodelend op zoek is gegaan naar schatten, die te maken hadden met reizen van zeevaarders en kooplieden naar alle werelddelen.

Chronologisch wandel je langs al die voorwerpen uit de zestiende eeuw tot en met de jaren dertig.

Bij de tentoonstelling is een boekje verkrijgbaar (f10,-) waarin allerlei 'verrichtingen van Nederlanders op vreemde kusten' door Glerum uit de doeken worden gedaan: aan de hand van voorwerpen, zoals het een goed veilingmeester betaamt.



Maritiem Museum Rotterdam

**Maritiem
MUSEUM**
PRINS HENDRIK

**Holland-Amerikalijs
125 jaar**

Tot en met 20 september is in Rotterdam een tentoonstelling gewijd aan de Holland-Amerikalijs. De geschiedenis van deze grote scheepvaartmaatschappij wordt in drie thema's, emigratie, vrachtvaart en passagiersvervoer, uit de doeken gedaan. Zowel het Maritiem Museum als de Archiefwinkel zijn hierbij betrokken.

In het Maritiem Museum heeft men ervoor gezorgd dat de bezoekers, en ook de kinderen, niet alleen hoeven te kijken, maar uitgebreid bezig kunnen zijn. Voor de kinderen zijn er bijvoorbeeld 'ontdekkers' om uit te pakeken, u kunt zelf een kijkje nemen in een eersteklas-hut van de Statendam uit de jaren 30 en allerlei aspecten van het luxe leven aan boord meemaken door middel van video.

In de Archiefwinkel gaat het om documenten. Het centrale thema hier is Rotterdam als thuishaven.

Maritiem Museum Prins Hendrik,
Leuvehaven 1, Rotterdam.

Japanse houtsnede met daarop mevrouw Blomhoff en haar zoontje Johannes en de dienstmeid op Deshima, circa 1810. Mevrouw Blomhoff was daar illegaal, want tot ver in de negentiende eeuw was Japan verboden gebied voor Europese vrouwen.



Schülerwettbewerb Deutscher Geschichte

**Praktische opdrachten en
omgevingsonderwijs**

Op 22 april jl. heeft een informatiebijeenkomst plaatsgevonden over deelname aan het Schülerwettbewerb Deutscher Geschichte.

Nederlandse geschiedenisdocenten die in 1996 met hun leerlingen aan de wedstrijd meededen vertelden enthousiast over hun ervaringen. Deelname aan het Schülerwettbewerb biedt interessante en inspirerende mogelijkheden tot zelfwerkzaamheid, omgevingsonderwijs, vakoverschrijdend onderwijs en internationale contacten. Leerlingen kunnen op allerlei manieren aan de slag gaan: met archiefonderzoek, veldwerk, oral history en de Duitse taal. Er kunnen veel verschillende werkvormen worden toegepast: individueel- en groepsgewijs, via internet en e-mail, bezoek aan een Duitse partnerschool en dergelijke.

Bij het Schülerwettbewerb moeten de leerlingen in 1998 zelfstandig historisch onderzoek verrichten rond het thema

**Protest in der Geschichte.
Aufbegehren, Handeln,
Verändern**

Het Schülerwettbewerb gaat op 1 september a.s. officieel van start. De uiterste inzendingdatum van de onderzoeksresultaten is 1 maart 1999.

Voor de begeleidende docenten Duits, geschiedenis en mogelijke andere vakken, zijn

er in het najaar van 1998 Tutorenworkshops in Berlijn (21 - 23 sept.), Keulen (23 - 25 sept.), Hamburg (23 - 25 sept.) en München (30 sept. - 2 okt.) Hiervoor worden door het Europees Platform beurzen ter beschikking gesteld.

The past in the future Cursus computer- gebruik

Ulster 1998

Na het grote succes van vorig jaar is Euroclio weer bezig met de voorbereidingen voor een nieuwe cursus computergebruik in het geschiedenisonderwijs.

(Een uitgebreid verslag van de cursus van 1997 stond in *Kleio* 1, februari 1998.) Voor de nieuwe cursus die van 1 tot en met 8 november 1998 weer in Coleraine, Ulster, zal worden gehouden, is op dit moment een subsidieaanvraag ingediend bij het Europees Platform.

Gezien de grote belangstelling en het korte tijdtraject, kunnen belangstellenden zich nu al onder voorbehoud opgeven. Gedetailleerde informatie over de cursus en de kosten zullen later worden verstrekt.

**In beide gevallen - voor
aanmelding en informatie:
Hélène Budé-Janssens en**

**Huibert Crijns, EUROCLIO,
Louise Henriëttestraat 16,
2595 TH Den Haag
Tel/fax 070 - 3853669
E-mail: joke@euroclio.nl**

Faculteit der Letteren Universiteit Utrecht



Op zaterdag 10 oktober 1998 organiseert het Instituut Geschiedenis van de Universiteit Utrecht een nascholing over het examenonderwerp

"Een Nieuwe Eeuw, Nieuwe Verhoudingen?"

Nederland 1880-1919, op het breukvlak van twee eeuwen".

PROGRAMMA

9.30-10.00 uur ontvangst met koffie

10.00 uur dr. D. Damsma: het gezin in een tijdvak van verandering;

11.00 uur drs. F. Dieteren en prof.dr. M. Schwegman: vrouwen in een woelige tijd;

12.00 uur lunch

13.00 uur dr. B. Reinalda: arbeiders op de drempel van een nieuwe eeuw;

14.00 uur prof.dr. J.A. Righart: de confessionelen en de overheid.

Na de lezingen is er een ruime mogelijkheid tot discussie en het stellen van vragen.

Er zal een map worden uitgereikt met literatuur en korte bronfragmenten die in de les gebruikt kunnen worden.

De kosten bedragen f 195,- (inclusief koffie, lunch en studiemateriaal). Aanmelding geschiedt door het overmaken van het cursusbedrag op gironummer 564085 t.n.v. Faculteit Letteren UU

KNG 46 o.v.v. "nascholing geschiedenis".

De nascholing vindt plaats in het centrum van Utrecht, op 10 minuten van het station.

Locatie: Sweelinckzaal, Drift 21 te Utrecht.

Voor nadere informatie kunt u contact opnemen met drs. Linda Westerink, Instituut Geschiedenis, Kromme Nieuwegracht 66, 3512 HL Utrecht, telefoon 030-2537869.

Cursus Griekenland- kunde

Het Nederlands Instituut in Athene organiseert van 20 tot 29 oktober 1998 een tiendaagse excursie voor maximaal 20 leraren Klassieke Talen, Geschiedenis en Beeldende Vorming, werkzaam op een AVO-school. De cursus is met name interessant voor docenten die Griekenlandreizen voor leerlingen organiseren of dat in de toekomst willen gaan doen.

De deelnemers volgen een intensief programma met lezingen en excursies, waarin de archeologie, de kunstgeschiedenis en de cultuur van Griekenland vanaf de Bronstijd tot heden aan bod komen. Daarnaast wordt aandacht besteed aan de praktische kanten van het organiseren en leiden van Griekenlandreizen en aan de mogelijkheid van uitwisselingen met Griekse scholen.

Voor de deelnemers is een PLATO-beurs beschikbaar. Daarnaast moet u rekenen op een eigen bijdrage van f 445,-.

U kunt tot 25 juni aanmeldingsformulieren aanvragen bij:
S. Veenman, Groendaal 4,
2641 LN Pijnacker.
Tel. 015-3697430.

Uiterlijk 1 juli moeten de formulieren terug gestuurd zijn! Bij meer dan twintig aanmeldingen zal een selectie plaatsvinden, waarbij onder andere rekening gehouden wordt met vak, schooltype, denominatie en regionale spreiding. Docenten die niet eerder een Plato-beurs kregen hebben voorrang.

Als u deelneemt moet u lid worden van de Vrienden van het Nederlands Instituut in Athene.

Cursussen

'De verwoording van het verleden'

In de speciaal voor historici ontwikkelde cursus 'De verwoording van het verleden' wordt uitgebreid aandacht besteed aan het duidelijk en begrijpelijk schrijven en publiceren van een tekst - een artikel of een recensie - over een onderwerp uit de wereld van de geschiedenis.

De cursisten verbeteren en/of verfijnen hun schrijfwijze en schrijfstijl. Ingesloten fouten worden afgeleerd. Ze leren eigen teksten en die van anderen kritisch te bekijken. De opbouw van een tekst, de argumentatie en zaken als vormgeving en verzorging van een tekst komen aan de orde. Ook de nieuwe spelling zal niet ontbreken.

De cursussen worden verzorgd door Angelie Sens, historica en publiciste.

• Speciale zomercursus

Een tweedaagse zomercursus wordt twee keer aangeboden, op donderdag 16 en vrijdag 17 juli en op donderdag 13 en vrijdag 14 augustus 1998. De tijden zijn: 10.00 - 17.00 u. De cursusplaats is Amsterdam. Bij voldoende belangstelling zal er ook in Utrecht een cursus worden aangeboden. Er is een nu speciale aanbieding voor leden van de VGN. Zij betalen slechts f 550,- (inclusief cursusmateriaal en koffie/thee).

• Najaarscursus

In september 1998 gaat de najaarscursus weer van start. Tijdens zes (maandag)avonden zal uitgebreid worden ingegaan op het schrijven en aanbieden van een tekst. De exacte data zijn nog niet bekend.

Voor nadere informatie:
Mw.drs. A. Sens, Colensostraat
16, 1092 JG Amsterdam.
Tel. 020-6926285
e-mail asens@dds.nl

OK MOEDER LIGHART ONDERVINT DAGELIJKS HOEZEER DEELEKTRISCHE STROOM HAAR HUISHOUDELIJKE BEZIGHEDEN VEREENVOUDIGT!

HAAR EERSTE TAAK
NA HET ONTWAKEN IS
THEEWATER OPZETTEN
IN DE EXPRESKOKER.

EVEN DE
WEERSVERMACHTING
HOREN!

ZO EN NI
DE GANG
NOG

VLUGGER
KAN HET
NIET!

"Waarom zijn wasmachines wit?"

Studiedag

Techniek in het huishouden

De moderne huisvrouw zet - zonder daar bij stil te staan - dagelijks een groot aantal electromotoren in beweging. Die zitten verborgen in de stofzuiger, de koelkast en de wasmachine en in tal van andere apparaten, die zij gebruikt bij het schoonmaken van de woning, het wassen van kleding en het bereiden van de maaltijden. Deze mechanisatie van het huishouden is een vrij modern fenomeen: foto's en filmbeelden van enkele decennia geleden en gesprekken met ouderen wijzen ons erop hoe nieuw deze apparaten zijn. Vooral bij wat vanzelf spreekt vergeten we vaak ons af te vragen hoe het zo gekomen is, welke ontwikkeling er heeft plaatsgevonden en of alles ook anders had kunnen gaan. Waarom zijn onze wasmachines wit en is de audio-apparaat meestal zwart? Waarom koken de meeste Nederlanders op gas en is de koelkast electrisch?

Om docenten kennis te laten maken met onderzoek op het terrein van het huishouden en ideeën aan de hand te doen voor inpassing daarvan in de les organiseren het Centrum Vrouwen en Exakte Vakken (VEEX), de Commissie Vrouwengeschiedenis van de VGN en de Werkgroep Vrouwen en Geschiedenis van de exacte vakken op donderdag 24 september een studiedag.

Plaats

ROC, Amerikalaan 109, Utrecht

Programma

10.00 uur ontvangst door de dagvoorzitter dr. Annemarie de Knecht-van Eekelen;
10.15 uur lezing door dr. Ruth Oldenziel, 'Honderd jaar techniek van het huishouden';
11.00 uur artistiek intermezzo
11.30 uur lezing door dr. Myriam Daru, 'Waterwerk';
12.15 uur lunch en markt: er zijn stands met boeken en lesmateriaal over het thema;

13.30 - 15.00 uur workshops.

U kunt u tot 1 september opgeven door f65,- (niet VGN-leden f95,-) over te maken op postgiro 3465547, t.n.v. Fia Dieteren/Instituut voor Geschiedenis Utrecht, o.v.v. Studiedag Techniek in het Huishouden.

Er is ruimte voor een beperkt aantal deelnemers. De volgorde van overmaking wordt aangehouden. Wenst u een nascholingscertificaat, dan graag geboorteplaats en datum vermelden.

Voor meer informatie:

Marian Bruinvels, tel. 030-2286463

Fia Dieteren, tel. 036-5354843

Centrum VEEX, te. 030-2856746

