

kleio

Tijdschrift van de vereniging
van docenten in geschiedenis
en staatsinrichting in Nederland
(VGN)

36e jaargang nr. 8 oktober

History started in South Africa
in 1652 with the arrival of Jan van
Riebeeck. Until he arrived there was just a lot
of space with a few Hottentots wandering about
herding goats and smearing their bodies with fat.
There were also scattered bands of ignorant Bushmen who
stole everything they



1995

met o.a. artikelen over de
Tweede Fase, geschiedenis-
onderwijs in Indonesië en Zuid-Afrika
en een beoordeling van 'het nieuwe examen'

Algemeen Bestuur

Mw. H. Budé-Janssens,
voorzitter (externe en
buitenlandse contacten,
Platform VVVO,
CITO/CEVO, intercommis-
sie, werkgroep Suriname,
publiciteit), Patrijslaan 12a,
2261 ED Leidschendam.
Tel. 070-32 77 923.
Fax. 070-3201298

Mw. M.E. Hielkema
vice-voorzitter (bavo,
internationalisering, contac-
ten met historische verenig-
ingen), Titiaanstraat 34',
1077 RJ Amsterdam.
Tel. 020-66 44 060.

L.M.I.V. Nolet, 1e secretaris
(externe correspondentie,
didacticiteit, leraren-
opleidingen, nascholing),
Reestraat 32,
6531 JM Nijmegen.
Tel. (privé) 024-35 50 749,
(werk) 024-34 59 827.

Mw. E. Marrenga 2e secreta-
ris (interne correspondentie,
vrouwengeschiedenis),
Lange Leidsedwardsstraat

212', 1017 NR Amsterdam.
Tel. 020-62 77 126.

J. Schopman, penningmees-
ter (financiën, ledenwerving,
OAC, contacten Kleio,
Tweede Fase),
Jozef Israëlsstraat 58,
6521 MZ Nijmegen.
Tel. 024-32 24 769.

H. Kurstjens (vbo/mavo,
cie Van Veen),
Nijenkamp 13,
6651 HG Druten.
Tel. (privé) 0487-51 31 19,
(werk) 026-35 21 320.

Mw. J.M.L. van Bekkum
(volwasseneneducatie,
beroepsopvoeding),
Molvense erven 102,
5672 HN Nuenen.
Tel. 040-28 34 364.

H. Buskop (havo, vwo,
pabo, Clomatica),
Sportlaan 370,
2566 LP Den Haag.
Tel. 070-3648946.

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

U kunt zich opgeven als lid
van de VGN bij de adminis-
tratie Vreeswijkstraat 329,
2546 AK Den Haag. Wilt u
daarbij aangeven tot welke
categorie van leraren u
behoort en op welk schooltype
u werkzaam bent.

Voor 1995 bedragen de
contributies:

1. Bij bezoldiging tot en met
HOS-schaal 10 f 90,-
2. Bij bezoldiging vanaf
HOS-schaal 11 f105,-
3. Buitengewone leden (zij die
niet meer in het onderwijs
werkzaam zijn of zich nog
bekwamen voor het
leraarschap): f 75,-
4. Partnerlidmaatschap f130,-

Leden die minder dan 16 uur
per week les geven kunnen in
aanmerking komen voor een
korting. Hiertoe moet u
jaarlijks voor 1 december een
verzoek indienen bij de
penningmeester met vermeld-
ing van het aantal lessen, de
school en de categorie
waartoe u behoort.

VAN DE REDACTIE

Afgelopen weekeinde zei een collega
nog tegen me: 'Houdt het dan nooit op
met al die vernieuwingen?'

Die collega heb ik alvast op de nieuwe
Kleio, deze dus, gewezen. De tweede
fase werpt haar schaduw vooruit. Op 9
september j.l. besprak een groot aan-
tal collegae het eerste concept van de
examenprogramma's Havo en Vwo
voor de profielen Cultuur en Maat-
schappij en Economie en Maatschap-
pij (wat een mond vol), dat door de
werkgroep Geschiedenis van de vak-
ontwikkelgroep Geschiedenis-Aard-
rijkskunde-Maatschappijleer was
opgesteld. Met de inleidende toe-
spraak van Maria Grever opent dit
nummer. Haar verhaal zal menigeen
aan het denken zetten en niet iedereen
even vrolijk maken.

Diezelfde collega was in een echte
mopperbui: de moderne schoolboeken
zijn allemaal veel te gemakkelijk voor
het Vwo. Mijn mond viel open. Want hij
bedoelde dat er te weinig aan kennis-
(weetjes)-verwerving wordt gedaan. Ik
antwoordde dat hij het in mijn ogen
bijzonder interessante artikel van Leo
Dalhuisen maar eens moest lezen. Niet
alleen wordt daarin heldere kritiek
geleverd op de stofomschrijvingen en
examens van de afgelopen drie jaar,
het snijdt ook een ander belangrijk
punt aan: geschiedenis op school
moet meer zijn dan een universitair
aftreksel.

Kortom twee artikelen die toch wel om
reacties vragen. We zijn heel
benieuwd.

Verder in dit nummer onder andere
aandacht voor geschiedenisonderwijs
in Zuid-Afrika en Indonesië.

Veel leesplezier.

Wim Rongen

kleio

Het blad van de VGN, verschijnt tien maal
per jaar, incidenteel met katern voor leerlingen

Redactie

W.G.J. Rongen, voorzitter,
Antillen 4, 3524 EZ Utrecht.
Tel. 030-28 92 580.

R.P. Slotboom, secretaris,
Walcheren 137, 3524 ZS
Utrecht. Tel. 030-28 95 982.

B. Engbers, Klaverstraat 12,
3572 VD Utrecht.
Tel. 030-27 13 329.

I.D. Verkuil, Eemnesserweg
35, 1221 CS Hilversum.
Tel. 035-68 57 499.

J.L.G. van Oudheusden,
Massenetstraat 21, 5144 WP
Waalwijk. Tel. 0416-33 74 30.

H.S.J. Jansen, Hatertseweg
463, 6533 GH Nijmegen.
Tel. 024-35 53 484.

Mw. C. van Bortel, Evievelde 6,
5422 AK Gemert.
Tel. 0492-36 11 36.

ISSN 0165-6449

Alle leden van de VGN
hebben een abonnement op
Kleio. Niet-leden kunnen zich
abonneren, maar reglementair
komen alleen diegenen in
aanmerking voor een abonne-
ment zonder lidmaatschap, die
niet werkzaam zijn als docent.
Over uitzonderingen beslist
het bestuur.

Voor 1995 kost een
abonnement:
Binnenland f 90,-
Buitenland, f 120,-
binnen Europa f 120,-
Buitenland, buiten
Europa (luchtpost) f 130,-
Losse nummers f 9,50

Informatie over het
leerlingenmateriaal in de serie
Kleio-Didactica en andere
uitgaven van de VGN vindt u
regelmatig in Kleio.
U kunt bestellen door het

betreffende bedrag over te
maken op Postbanknummer
12 87 01 t.n.v. Penningmeester
VGN te Den Haag.
Wilt u op het girobiljet
aangeven om welke nummers
het gaat.

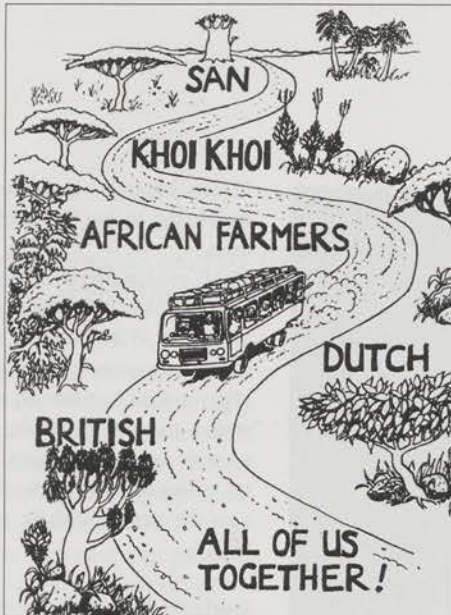
In Kleio kan geadverteerd
worden.

Prijzen:
1 pagina f410,-
1/2 pagina f325,-
1/4 pagina f225,-

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

Eindredactie:
Mw. T. Bogaerts-Stoopman,
Omloop-West 9,
3402 XM IJsselstein.
Tel. 030-68 83 576
Fax 030-68 88 459

In dit nummer



Op de omslag: cartoon van Tony Grogan uit 'The Broken String: An Integrated Approach to Southern African HISTORY'. Vraag hierbij: Wat zou je zeggen als een leraar dit op het bord schreef?

4 Maria Grever - Geschiedenis in de Tweede Fase (2).

De historische kamers van het studiehuis ingericht

De werkgroep geschiedenis van de vakontwikkelgroep GAM is de afgelopen maanden bezig geweest met het ontwikkelen van een nieuw examenprogramma voor de Tweede Fase Havo en Vwo. Het concept passeerde in september de veldraadpleging. Maria Grever, coördinator van de werkgroep, gaat in op de voetangels en klemmen van de Tweede Fase voor ons vak en geeft in grote lijnen aan hoe men van plan is geschiedenis/staatsinrichting te gaan invullen.

12 Tom van der Geugten - De dekolonisatie van Indonesië in Nederlandse en Indonesische schoolboeken.

Twee kanten van een verhaal

'Verlening van onafhankelijkheid of erkenning van de feitelijke situatie', dat is een van de grote verschillen tussen de opvatting van schoolboekschrijvers in Nederland en Indonesië. Wij herdenken 27 december 1949, zij vierden 17 augustus 1945 ... En zo is er meer. Geschiedenis is ook hier een discussie zonder eind.

18 Sandra Genet en Leonie van Bommel - Democratisering in het onderwijs. Het geschiedeniscurriculum in Zuid-Afrika herzien - een studieverslag

Sinds de afschaffing van de apartheid in Zuid-Afrika staat uiteraard ook het geschiedenisonderwijs op de helling. Dat was de laatste decennia uiterst blank en boergericht. Langzamerhand komt er nieuw lesmateriaal: andere onderwerpen, andere bronnen, een andere aanpak. De leraren hebben de mogelijkheid hier uitgebreid over mee te denken, maar door de vele jaren 'orders van boven' komt men daar niet zo gemakkelijk toe.

25 Evert Janssen Perio over 'Pinkas' - recensie-artikel

30 Kleioskoop

Ruud Slotboom over de film JFK

En verder:

32 In 't kort en recensies

36 Kleiokrant

Middenkatern:

Leo Dalhuisen - Stofomschrijvingen en examens.

Kan het misschien een beetje beter?

Een kritisch blik op de 'nieuwe examens' van de afgelopen drie jaar in het algemeen en een bespreking van het Vwo-examen van deze zomer in het bijzonder.

Wilt u artikelen voor Kleio toesturen aan de secretaris van de redactie. Berichten voor de Kleiokrant, aktualiteiten, mededelingen van commissies, aankondigingen en brieven kunnen rechtstreeks naar de eindredacteur.

Geschiedenis in de – Tweede Fase (2)



De werkgroep Geschiedenis van de vakontwikkelgroep GAM: staand v.l.n.r. Jos van Ginkel, Jan Schopman, Wiel Lenders; zittend Maria Grever en Jan Sniekers.

In het februarinummer van KLEIO (36e jg. nr. 1, 1995) verscheen de eerste publicatie van de vakontwikkelgroep Geschiedenis-Aardrijkskunde-Maatschappijleer (GAM). Jan Schopman, een van de leden voor geschiedenis gaf toen algemene informatie over de wijzigingen die de Tweede Fase mogelijk voor ons vak zou brengen. Een einde aan de vrije pakketkeuze, veel meer zelfwerkzaamheid, de invoering van een nieuw vak MMW, het rekenen met studielast en contacttijd ...

De werkgroep Geschiedenis was toen al begonnen met het formuleren van de examenprogramma's havo en vwo voor de profielen Cultuur en Maatschappij en Economie en

Maatschappij, waar geschiedenis en staatsinrichting in het verplichte deel is opgenomen.

Zoals gepland hebben de leden van de werkgroep - Maria Grever, Jan Schopman, Jan Sniekers, Wiel Lenders en Jos van Ginkel - het eerste concept voor de grote vakantie afgerond en konden zij een dik rapport toesturen aan docenten die uitgenodigd waren voor de veldraadpleging. Dat waren een aantal willekeurig gekozen leraren en de leden van de verschillende commissies van de VGN.

Ondanks het feit dat menigeen geschrokken moet zijn van de zware envelop op de mat bij thuiskomst van vakantie - een dikke bundel die doorgenomen moest worden voor de raadpleging -, zag men het nut ervan wel in, zodat een groot aantal docenten uit de VGN-commissies en wetenschappers van universiteit en hogeschool de werkgroep tijdens een vergadering op zaterdag 9 september in SG De Breul in Zeist van commentaar voorzag.

De werkgroep zal de op- en aanmerkingen uit het veld waar haars inziens nodig/mogelijk verwerken in het concept, dat uiteindelijk via de Stuurgroep Profiel Tweede Fase met de voorstellen van de andere ontwikkelgroepen aan de staatssecretaris aangeboden zal worden - tot nu toe staat daarvoor als streefdatum 1 december.

In haar toespraak zette Maria Grever, coördinator van de werkgroep Geschiedenis, in grote lijnen de uitgangspunten en problemen uiteen waarmee men te maken kreeg.

kleio

nummer 8/95
pagina's 4 en 5

De historische kamers van het studiehuis ingericht

Maria Grever

Met dank aan de overige leden van de werkgroep Geschiedenis: Jan Sniekers, Jos van Ginkel, Wiel Lenders en Jan Schopman.

Het geschiedenisonderwijs vervult een belangrijke culturele taak in de maatschappij. Het kan niet vaak genoeg herhaald worden. De discussies over het nut van de (wetenschappelijke) geschiedbeoefening zijn daarom uiteindelijk zinloos. Elke cultuur of gemeenschap heeft nu eenmaal een geschiedenis en mensen handelen mede op grond van historische beelden. Een cultuur die haar geheugen niet op peil houdt, die de overdracht van haar verleden in de vorm van schriftelijke bronnen, beeldmateriaal, monumenten én onderwijs verwaarloost of vervalst, ondermijnt zichzelf op den duur. Deze houding zal leiden tot ontworteling en onverschilligheid van de leden van de betreffende gemeenschap.

Vele jongeren verdiepen zich enthousiast in het verleden. De historische interesse van leerlingen kan het lesgeven in ons vak op sommige momenten zo aangenaam maken. Maar mensen kunnen ook op een heel persoonlijke en emotionele wijze betrokken zijn bij het verleden. De recente discussies over de herdenking van de Indonesische onafhankelijkheid hebben dat weer eens duidelijk gemaakt. Individuen, instituties en regeringen doen vaak een beroep op het collectieve geheugen van de natie om hun handelen te rechtvaardigen.

Juist vanwege de grote betrokkenheid bij geschiedenis én de rechtvaardigingsfunctie ervan, dreigt het gevaar dat de historische beeldvorming door mythen en stereotypen gekleurd wordt. Het is om die reden dat de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs bewaakt moet worden en dat bij de verbetering daarvan de maatschappelijke discussies over de waarde en inhoud van geschiedenis een grote rol moeten blijven spelen. De Leidse historicus Wesseling schreef onlangs in de NRC (27-4-1995): 'Geschiedenisonderwijs vormt het historisch bewustzijn en de histori-

sche inzichten van jonge mensen, op grond waarvan zij in hun verdere leven blijven handelen'.

Het ontwikkelen van historisch besef, oordeelsvermogen en kritische zin ten aanzien van het verleden is voor een samenleving onontbeerlijk. Onderwijs dat ook op de toepassing van historische benaderingswijzen en vaardigheden is gericht, stimuleert het zelfstandig werken van leerlingen en vooral hun kritisch denkvermogen.

De taak van de werkgroep Geschiedenis was om een ontwerp te maken voor de inrichting van de 'historische kamers' van het Studiehuis in de Tweede Fase. Eindtermen voor vier examenprogramma's voor Geschiedenis & staatsinrichting moesten geformuleerd worden in de profielen Cultuur & Maatschappij en Economie & Maatschappij voor zowel Havo als Vwo.

Bovenstaande maatschappelijke en didactische overwegingen hebben bij de inrichting

een grote rol gespeeld. De behuizing van ons vak in het Studiehuis blijkt echter krap. Er is betrekkelijk weinig ruimte voor leerlingen om hun historisch besef te ontwikkelen. Daarom komen allereerst de kaders van de Tweede Fase aan bod.

Kwaliteit en kwantiteit

In 1992 werd de Wet op het Voortgezet Onderwijs gewijzigd. De invoering van de basisvorming het jaar daarop vroeg natuurlijk om een vervolg in de bovenbouw. De plannen van de Stuurgroep Tweede Fase zijn een uitwerking van dit vervolg. De plannen zijn gedurfd, omvangrijk en zullen voor scholen, docenten en leerlingen vergelijkbare consequenties hebben als indertijd de Mammoetwet.

U kunt er dus van op aan dat, als de Tweede Kamer de voorstellen van de stuurgroep Tweede Fase aanneemt, de kaders voor zo'n twintig jaar vastliggen. Met de kaders bedoel ik dan de beslissingen over de inrichting van de bovenbouw - geen vrije pakketkeuze, maar gestroomlijnde profielen; geen roosters meer die gebaseerd zijn op lessen van 50 minuten maar op studiebelastinguren en modules -, beslissingen over de invoering



Studiehuis; met voor geschiedenis slechts een heel klein kamertje.

	VWO	4800 SBU
20 %	Vrije deel	1000
	<u>4 tot 6 keuzevakken mogelijk, zoals</u>	
	Geschiedenis 1 + 2	280
	Geschiedeniscriptie	40
profieldeel	Profiel economie en maatschappij	1560
30 %	<u>5 vakken</u>	
	Economie	520
	Wiskunde A	320
	Geschiedenis 1 + 2	280
	Aardrijkskunde 1	280
	Maatschappijleer 1	160
	Profiel cultuur en maatschappij	1560
	<u>5 vakken</u>	
	2e moderne vreemde taal	360
	3e moderne vreemde taal	360
	CKV 2	360
	Geschiedenis 1 + 2	320
	Maatschappijleer 1	160
	Profiel natuur en gezondheid	1560
	<u>4 vakken</u>	
	Biologie	520
	Natuurkunde 1	360
	Scheikunde 1	360
	Wiskunde B 1	320
	Profiel natuur en techniek	1560
	<u>3 vakken</u>	
	Natuurkunde 1 + 2	560
	Scheikunde 1 + 2	520
	Wiskunde B 1 + 2	480
50 %	Gemeenschappelijk deel	2240
	<u>9 vakken</u>	
	Nederlands	480
	Engels	400
	Duits 1	160
	Frans 1	160
	Wiskunde	280
	ANW	200
	MMW	200
	CKV 1	200
	Bewegingsonderwijs	160

van nieuwe vakken (MMW, CKV of ANW), het aantal vakken en de verhoudingen tussen die vakken. Dergelijke zaken zullen na de invoering rond 1998 de komende twintig jaar niet meer veranderen.

De recente en de komende veranderingen in het voortgezet onderwijs zijn niet onverdeeld gunstig geweest voor de positie van ons vak en de kwaliteit van het geschiedenisonderwijs.

Laat ik beginnen met enkele positieve ontwikkelingen te noemen. In elk geval is er langzamerhand een draagvlak ontstaan onder geschiedenisdocenten over de inrichting van het geschiedenisonderwijs. Hoewel er verschillen van mening zijn over de uitwerking en de accenten, ondersteunen steeds meer docenten de opvatting dat de overdracht van historische kennis in samenhang met *actieve kennisverwerving* plaats dient te vinden. Dit blijkt onder meer uit het huidige, onlangs bijgestelde examenprogramma Geschiedenis en staatsinrichting waarin structuurbegrippen en vaardigheden een belangrijke plaats innemen. Uit een onderzoeksrapport van het Cito en de Werkgroep Implementatie Examenprogramma Geschiedenis en staatsinrichting, *Het Examen Geschiedenis en Staatsinrichting Bevraagd met het oog op de toekomst, verslag van een enquête* (december 1994), is gebleken dat deze vernieuwingen door geschiedenisdocenten breed gedragen worden.

De door ons ontworpen examenprogramma's voor de Tweede Fase sluiten nauw bij deze ontwikkelingen aan. Er zijn daarnaast nieuwe en interessante schoolmethodes op de markt gekomen die op deze recente veranderingen zijn afgestemd.

Kwaliteit wordt echter voor een belangrijk deel bepaald door kwantiteit, in dit geval door de ruimte die er in het onderwijs voor het vak wordt gecreëerd. Ongunstig is dan het bedroevend lage aantal uren dat Geschiedenis en staatsinrichting in het gehele voortgezet onderwijs krijgt toebedeeld.

In de basisvorming worden 200 lessen voor het vak geadviseerd. Niets is verplicht. Dit komt er in de praktijk op neer dat men op Vbo en Mavo het geschiedenisonderwijs afdoet met 4 uur in twee jaar: elk jaar 2 uur per week. Op Havo en Vwo verdeelt men op dezelfde wijze meestal 6 uur over 3 jaar. In de bovenbouw zijn de leerlingen vrij om geschiedenis te kiezen. Dat verandert met de Tweede Fase niet wezenlijk.

Een vergelijking met het buitenland illustreert interessante verschillen. In België krijgen *alle* leerlingen 12 uur verplicht geschie-

Havo	3220 SBU
------	----------

20 %

Vrije deel	560
<u>3 tot 5 keuzevakken mogelijk, zoals</u>	
Geschiedenis 1	160
Geschiedenis 2	80

profieldeel

30 %

Profiel economie en maatschappij	1160
<u>5 vakken</u>	
Economie	440
Wiskunde A	280
Geschiedenis 1	160
Aardrijkskunde 1	160
Maatschappijleer 1	120
Profiel cultuur en maatschappij	1160
<u>6 vakken</u>	
Economie	200
Wiskunde A	160
3e moderne vreemde taal	200
CKV 2	240
Geschiedenis 1 + 2	240
Maatschappijleer 1	120
Profiel natuur en gezondheid	1160
<u>4 vakken</u>	
Biologie	360
Natuurkunde 1	240
Scheikunde 1	240
Wiskunde B 1	320
Profiel natuur en techniek	1160
<u>3 vakken</u>	
Natuurkunde 1 + 2	400
Scheikunde 1 + 2	320
Wiskunde B 1 + 2	440

50 %

Gemeenschappelijk deel	1500
<u>7 vakken</u>	
Nederlands	400
Engels	380
2e moderne vreemde taal	160
ANW	160
MMW	160
CKV 1	120
Bewegingsonderwijs	120

denisonderwijs, verspreid over zes jaar; in Frankrijk is dat voor *alle* leerlingen 16 uur geschiedenis, verspreid over 8 jaar.

Hoe is het vak Geschiedenis en staatsinrichting in de Tweede Fase precies georganiseerd? Wanneer en op welke wijze krijgen de leerlingen met het geschiedenisonderwijs daar te maken?

MMW en geschiedenis

Het vak MMW (160 sbu's voor Havo en 200 sbu's voor Vwo) is voor *alle* leerlingen verplicht en maakt deel uit van het gemeenschappelijk deel. MMW wordt als funderend van karakter beschouwd en is daarom aan het begin van het vierde leerjaar van de bovenbouw geprogrammeerd. Dit vak is gebaseerd op de benaderingswijzen en inzichten van de sociologie, politieke wetenschap, geografie, antropologie, economie, filosofie en geschiedenis. Het vak geschiedenis is in MMW nauwelijks herkenbaar.

Dat neemt niet weg dat er een historisch thema gegenereerd kan worden uit enkele eindtermen die betrekking hebben op het domein 'Mens, maatschappij en machtsverdeling'.

De verwachting is dat *maximaal* 1/4 deel van MMW voor een historisch onderwerp of perspectief gereserveerd wordt. Dat betekent dat hooguit 36 sbu's voor Havo en 45 sbu's voor Vwo aan geschiedenis toebedeeld worden. (Omgerekend in oude lesuren zou dat circa 1 uur per week voor één jaar zijn). De twee uur geschiedenis in het vierde leerjaar op Vwo - nu voor *alle* leerlingen verplicht - zullen met de Tweede Fase verdwenen zijn.

Vervolgens gaan de leerlingen verder met het profieldeel. Van de in totaal vier profielen zijn zowel op Havo als Vwo twee profielen waarin ons vak een plaats heeft: Economie & Maatschappij en Cultuur & Maatschappij. Tenslotte kunnen leerlingen in het vrije deel uit een aantal vakken kiezen, waaronder zowel op Havo als Vwo ook Geschiedenis en staatsinrichting.

Deze indeling biedt extra ruimte voor geschiedenisonderwijs, hoewel dit weinig verandering te zien geeft met de huidige situatie. Leerlingen die nu een bètapakket kiezen, kunnen een extra, achtste vak volgen. Dat kan in de Tweede Fase met het georganiseerde vrije deel. Er is daarbij wel een beperking. Leerlingen die het profiel Cultuur & maatschappij hebben gekozen, kunnen zich zowel op Havo als Vwo in de vrije ruimte niet verder verdiepen in geschiedenis. Er zijn door de Stuurgroep gewoonweg niet

méér uren aan ons vak toebedeeld, namelijk maximaal 320 sbu's voor Vwo en 240 sbu's voor Havo.

Wat betekent dat nu voor de hoeveelheid sbu's geschiedenis die leerlingen moeten en kunnen volgen in de profielen?

In het slechtste geval krijgt een leerling die het profiel Natuur & Techniek of het profiel Natuur & Gezondheid kiest via het vak MMW maximaal 1% geschiedenisonderwijs in het totale programma van Havo en Vwo. Dit alles is gezien de opzet van MMW - voor zover nu bekend - optimistisch geredeneerd. Leerlingen die het profiel Economie & Maatschappij volgen, krijgen gemiddeld minimaal 6% aan geschiedenisonderwijs; zij die Cultuur & Maatschappij kiezen, krijgen gemiddeld 8% geschiedenis.

Ter vergelijking: leerlingen die het profiel Natuur & Techniek kiezen, krijgen gemiddeld 11% onderwijs in natuurkunde. Dat is dus anderhalf tot twee maal zoveel.

De positie van geschiedenis wordt duidelijk als we het aantal vakken in de alfa- en gammaprofielen vergelijken met die van de bètaprofielen.

In het profiel Natuur & Techniek zijn drie vakken en in het profiel Natuur & Gezondheid zijn vier vakken geprogrammeerd. Daarentegen bestaat het profiel Economie & Maatschappij uit vijf en het profiel Cultuur & Maatschappij maar liefst uit zes vakken, althans op Havo-niveau.

Merkwaardig is trouwens dat het cultuurprofiel 200 sbu's voor economie en 160 sbu's voor wiskunde bevat, waardoor de culturele component erg mager is.

Kortom, in de alfa- en gammaprofielen moeten meer vakken dezelfde hoeveelheid sbu's verdelen en komt elk vak, waaronder Geschiedenis & staatsinrichting, in de verdrinking. Door deze versnippering kunnen zich bovendien logistieke problemen voordoen bij de organisatie van de toetsing. Immers, een leerling met een economie- of cultuurprofiel krijgt in de Tweede Fase op het Vwo gemiddeld 19 vakken in drie jaar en op het Havo gemiddeld 17 vakken in twee jaar.

Natuurlijk krijgen leerlingen deze vakken niet allemaal tegelijkertijd. Niettemin, het gehalte aan snippervakken lijkt erg hoog. De historische kamers in het Studiehuis kunnen zodoende niet anders dan kleine hokjes zijn.

Historisch signalement

Gezien deze kaders heeft de werkgroep Geschiedenis zich bijzonder moeten inspannen

om eindtermen te ontwikkelen die het vak geschiedenis *herkenbaar* maken - we wilden al te globale en vage formuleringen vermijden -, die een *spreiding* naar tijdvakken en naar ruimte (verdeling westers en niet-westers perspectief) zouden garanderen, die *aantrekkelijk* en *haalbaar* voor leerlingen moesten zijn en die tenslotte de *vrijheid* van het geschiedenisonderwijs niet al te zeer aantast.

Voorwaar geen gemakkelijke opgave, juist gezien het beperkte aantal sbu's, met name voor het Havo.

Wij hebben die beperkingen - om met Ritzen te spreken - als een uitdaging opgevat. Wij hebben keuzes gemaakt voor leerstofdomeinen en tijdvakken, niet omdat we andere minder belangrijk vonden, maar omdat er anders eenvoudigweg geen goed geschiedenisonderwijs uit afgeleid kon worden. Ons inziens heeft dat in elk geval geresulteerd in een herkenbaar programma dat een geheel vormt. Het vak moest een duidelijk historisch *signalement* krijgen.

Elk examenprogramma Geschiedenis & staatsinrichting kent vier samenhangende delen. De eindtermen zijn per deel geordend in domeinen en subdomeinen:

- Deel I Benaderingswijzen en vaardigheden;
- Deel II Leerstofdomeinen;
- Deel III Historisch onderzoek;
- Deel IV Oriëntatie op studie en beroep.

In de examenprogramma's - die richting geven aan het curriculum voor de hele bovenbouw van Havo en Vwo - is expliciet ruimte gecreëerd voor zelfstandig en onderzoekend leren.

De eindtermen van de leerstofdomeinen (deel II) zijn zo geformuleerd dat probleemgerichte thema's voor Schoolexamens (SE) en Centrale Examens (CE) gegenereerd kunnen worden die steeds langs de weg van benaderingswijzen (vroeger: structuurbegrippen) en vaardigheden (deel I) getoetst dienen te worden. Deel I vormt als het ware het instrument voor de leerlingen met behulp waarvan zij historische kennis en inzichten op kunnen doen.

Onder een probleemgericht thema wordt verstaan een afgebakende hoeveelheid stof van historisch belang en gerelateerd aan een vraagstelling of probleemstelling.

De gegeven contexten in de leerstofdomeinen zijn globaal, de eindtermen geven richting aan de te ontwikkelen thema's. Per subdomein kunnen door docenten, uitgevers en examenmakers verschillende thema's ontwikkeld worden.

In elk examenprogramma is voor de leerlingen tijd gereserveerd (gemiddeld 24 sbu) voor het uitvoeren van een afgebakend historisch onderzoek (deel III). Het onderzoek heeft een structurele plaats in het programma gekregen om de actieve verwerving en verwerking van historische kennis te stimuleren.

Thema, vormgeving en presentatie kunnen door scholen, docenten en/of leerlingen zelf bepaald worden, onder de voorwaarde dat de eindtermen uit deel I en III bereikt worden. Zo kunnen de produkten een werkstuk, maar ook een muurkrant, een expositie of mondelinge voordracht zijn.

De werkgroep heeft gestreefd naar een zo breed mogelijke chronologisch-thematische opzet, die overigens door het aantal studiebelastinguren voor het Vwo beter gerealiseerd kan worden dan voor het Havo.

Vanwege het stapelkarakter van het vak voor het Havo vormt Geschiedenis-1 in het profiel Economie en Maatschappij de basis van het programma. De typische cultuurelementen zijn als Geschiedenis-2 in het profiel Cultuur & maatschappij daar bovenop gestapeld. Overigens is ook in het profiel Economie en Maatschappij ruimte gecreëerd voor cultuur-historische onderdelen, zoals blijkt uit enkele specificaties van de eindterm over politiek systeem en politieke cultuur. De gedachte was dat een uitgebalanceerd herkenbaar profielvak Geschiedenis zichzelf 'bewijst' ten opzichte van de buurvakken in de profielen én MMW.

De vier examenprogramma's bieden niet 'HET' historisch overzicht' (overigens een volstrekt onhaalbare kaart gezien de geringe aantal uren voor geschiedenis). De programma's sluiten aan bij de huidige praktijk van het geschiedenisonderwijs: de overstap namelijk naar een thematische behandeling van de geschiedenis en de presentatie van het vak als algemeen vormend. Het reflexieve karakter van het vak wordt daarbij sterk benadrukt, mede met het oog op de werking van vaak impliciete selectieregels bij het bepalen wat als historisch relevant wordt aangemerkt.

Deze chronologisch-thematische opzet kan tegemoet komen aan de maatschappelijke behoefte om leerlingen historisch besef bij te brengen.

Bestaansverheldering is voor het geschiedenisonderwijs een belangrijke doelstelling. Dit betekent zeker niet dat het heden als enige maatstaf fungeert. Het onderwijs kenmerkt zich primair door de vragen die aan het

verleden - het historisch proces - worden gesteld. Deze vragen worden geïnspireerd door de aktualiteit, maar ook door de historische interesse van leerlingen en door historisch-wetenschappelijke inzichten.

Inhoud en vorm van het examenprogramma in de Tweede Fase zijn bepaald door het zoeken naar een evenwicht tussen didactische en maatschappelijke overwegingen enerzijds en historisch-wetenschappelijke inzichten en uitgangspunten anderzijds.

EXAMENPROGRAMMA VWO

ECONOMIE EN MAATSCHAPPIJ Geschiedenis 1 en 2, 280 uur

DEEL I

A Benaderingswijzen en vaardigheden

DEEL II

B Levensonderhoud:

Levensonderhoud en sociale verhoudingen

C Primaire samenlevingsverbanden:

Primaire samenlevingsverbanden en opvoeding

D Staat, natie en besluitvorming:

Politiek systeem en politieke cultuur in Nederland

Totalitaire systemen en staten

Staats- en natievorming

E Betrekkingen tussen staten: oorlog en vrede:

Vrede en veiligheid

Oorlogvoering en oorlogsbeleving

F Ontmoetingen tussen culturen:

Westerse invloeden op andere culturen

G Zingeving en cultuur:

Religie en wereldbeschouwing

Oude culturen en de Westerse samenleving

DEEL III

H Historisch onderzoek

DEEL IV

J Oriëntatie op studie en beroep

CULTUUR EN MAATSCHAPPIJ Geschiedenis 1 en 2, 320 uur

G Zingeving en cultuur

Volkscultuur en massacultuur

DEEL III Scriptie

Visie op het vak

Wat de geschiedwetenschap precies inhoudt - wat de waarde van historische kennis is en welke historische onderwerpen op welke wijze behandeld moeten worden - daarover verschillen geschiedfilosofen, historici en docenten sterk van mening. De soms heftige debatten over interpretaties van bepaalde gebeurtenissen en processen in het verleden in de media tonen niettemin de betrokkenheid van velen bij geschiedenis aan. Publieke

EXAMENPROGRAMMA HAVO

ECONOMIE EN MAATSCHAPPIJ Geschiedenis 1, 160 uur

DEEL I

A Benaderingswijzen en vaardigheden

DEEL II

B Levensonderhoud:

Levensonderhoud en sociale verhoudingen

C Primaire samenlevingsverbanden:

Primaire samenlevingsverbanden en opvoeding

D Staat, natie en besluitvorming:

Politiek systeem en politieke cultuur in Nederland

Totalitaire systemen en staten

E Betrekkingen tussen staten: oorlog en vrede:

Vrede en veiligheid

DEEL III

H Historisch onderzoek

DEEL IV

I Oriëntatie op studie en beroep

CULTUUR EN MAATSCHAPPIJ

Geschiedenis 1 en 2, 240 uur (Geschiedenis 2 te stapelen op Geschiedenis 1)

DEEL II

F Ontmoetingen tussen culturen:

Westerse invloeden op andere culturen

Migratie en culturele beïnvloeding

G Zingeving en cultuur:

Religie en wereldbeschouwing

Deze programma's zijn voorlopig. enkele onderdelen zullen voor de definitieve rapportage nog gewijzigd worden!

debatten over interpretaties van een gemeenschappelijk ervaren verleden zijn een teken van het democratisch karakter van de samenleving.

Het object van studie van de geschiedwetenschap past niet in één wetenschapsrichting. Sommigen delen de geschiedenis in bij de sociale wetenschappen, anderen zien geschiedenis juist als een cultuurwetenschap. Hoewel de strakke scheidslijnen tussen deze richtingen vervagen en er overigens meer dan twee indelingen bestaan, leiden voorkeuren voor bepaalde richtingen tot verschillende benaderingswijzen, stijlen en thema's in de historische discipline.

De examenprogramma's in de Tweede Fase zijn pluralistisch van opzet en steunen niet op één benadering. Voor de chronologische uitwerking is bijvoorbeeld gebruikt gemaakt zowel van bekende periode-indelingen als van maatschappijtypologische indelingen. Uit sommige leerstofdomeinen in deel II, zoals het domein 'Levensonderhoud', kunnen diachrone thema's afgeleid worden die door scholen en leerboekschrijvers toegepast kunnen worden op westerse en niet-westerse samenlevingen. Een beperking vormt slechts de gemaakte keuze voor een bepaald maatschappijtype. In andere leerstofdomeinen kunnen synchrone of beperkt diachrone thema's afgeleid worden voor een bepaalde samenleving. Beperkingen worden dan gemaakt door middel van periode-indelingen als 'middeleeuwen'.

Recente inzichten en onderzoeksresultaten van verschillende historische subdisciplines zijn als invalshoek en/of inhoudelijk element op een zo evenwichtig mogelijke wijze verwerkt in de leerstofdomeinen. Naast de van oudsher bekende politiek-institutionele (vroeger: staatkundige) geschiedenis zijn sinds het interbellum de economische en sociale geschiedenis in toenemende mate belangrijk geworden. In de laatste decennia hebben de mentaliteits- en vrouwengeschiedenis een vaste plaats in de wetenschappelijke geschiedbeoefening gekregen. De geschiedenis van migranten en etnische groepen heeft recent veel aandacht gekregen. Vanuit deze subdisciplines kunnen zogenaamde bestaansdimensies en identiteitsdimensies onderscheiden worden. De term 'bestaansdimensie' heeft betrekking op bestuurlijk-politieke, economisch-sociale en cultureel-mentale levensterreinen. De term 'identiteitsdimensie' duidt op de wijze waarop sociale en culturele indelingen plaats vinden, onder meer op grond van sekse, etniciteit, leeftijd, generatie en/of afkomst. Deze bestaans- en identiteitsdimensies zijn in de al-

gemene doelstellingen opgenomen. Daar waar bepaalde dimensies belangrijk zijn voor de eindterm, worden ze nog eens extra vermeld. Uiteraard is de reeks van bestaans- en identiteitsdimensies onvolledig. Scholen en uitgevers kunnen bij de uitwerking van historische thema's rekening houden met indelingen die in bepaalde situaties zeker niet minder belangrijk zijn geweest, zoals indelingen op grond van religie, natie, politieke voorkeur, seksuele voorkeur, woonomgeving (stad of platteland) en geestelijke en lichamelijke conditie.

De keuze voor de leerstofdomeinen in deel II is voorts onder invloed van nog twee andere overwegingen tot stand gekomen. Er is gestreefd naar verbreding van het programma in de basisvorming en naar verdieping van bepaalde eindtermen uit dat programma. Dat geldt bijvoorbeeld voor het domein 'Levensonderhoud'.

Vervolgens is ook voortgebouwd op de ervaringen in het geschiedenisonderwijs, zoals die in enkele onderwijspublicaties zijn beschreven. De werkgroep heeft dankbaar gebruik gemaakt van het SLO-rapport, *Naar een evenwichtige leerstofkeuze voor geschiedenis en staatsinrichting in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Een literatuurstudie* (september 1994), en het rapport van de Commissie Havo/Vwo van de VGN en SLO, *Leerstofkeuze voor geschiedenis en staatsinrichting in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs: een instrument* (november 1994). De keuze van de leerstofdomeinen (onder meer verantwoord in de doelstellingen in het rapport) is natuurlijk ook ingegeven door de taakomschrijving zoals is vastgelegd in de Handleiding voor de Vakontwikkelgroepen.

Toetsing en organisatie

De vier examenprogramma's Geschiedenis & staatsinrichting hebben betrekking op zowel SE's (schoolexamens) als CE's (centrale examens). In de Tweede Fase telt elke toets mee. Het zijn afsluiterende toetsen. Doordat in de vier programma's een accent op productief leren is gelegd, kan een modulair systeem met afsluiterende toetsen georganiseerd worden. (Dit kan mogelijk gevolgen hebben voor het jaarklassysteem).

Uit de subdomeinen kunnen thema's afgeleid worden die als eenheden binnen een geheel zelfstandig getoetst en afgesloten worden. De toetsing van de programma's vindt dus plaats zowel in het SE als het CE. Voor elk van beide onderdelen dienen leerlingen een voldoende te halen. Leerlingen mogen pas

aan het CE mee doen als zij een voldoende voor het SE gehaald hebben! Overigens, álle eindtermen moeten gehaald worden. De docenten kunnen dus niet zeggen 'laten we deze eindterm maar eens overslaan'.

De eindtermen van een profiel, geordend in domeinen en subdomeinen, komen verspreid over het SE en het CE aan bod. De subdomeinen rouleren als het ware door middel van thema's over het CE of SE.

Met de andere coördinatoren en leden van de coördinatiecommissie zijn discussies gevoerd over de keuze van wisselende dan wel vaste thema's voor de examens. De opdracht was om zoveel mogelijk *vaste* elementen in de examens neer te leggen.

De werkgroep geschiedenis heeft echter steeds gepleit voor een zodanig globale uitwerking van de eindtermen, dat verschillende thema's gegenereerd kunnen worden door uitgevers en docenten, én dat wisselende thema's voor het CE mogelijk zijn. Hierdoor is een redelijke mate van vrijheid van thematisering gegarandeerd. Evenals de 15 themavelden in het huidige eindexamenprogramma functioneren de domeinen en subdomeinen in deze programma's als voedingsbron voor verschillende thema's. Het verschil is echter dat de grondslag voor onze domeinen en subdomeinen meer beredeneerd is, terwijl de 15 themavelden uit ongelijkwaardige eenheden bestaan die als een willekeurige voorraadschuur van thema's lijkt te functioneren.

In het examenprogramma wat er nu ligt, is gezocht naar een redelijk midden tussen de leerstofdomeinen aan de ene kant en de vaardigheden en benaderingswijzen aan de andere kant. Zowel het oefenen van vaardigheden als het aanleren van historische kennis en inzichten worden beide belangrijk geacht.

Getracht is om zo min mogelijk de didactiek van elke docent vast te leggen. Het vertellen van geschiedenisverhalen blijft in de instructiemomenten mogelijk.

Oudheid en middeleeuwen?

Ten aanzien van de spreiding in de tijd en de spreiding naar westers en niet-westers nog het volgende. Wij hadden graag meer nadruk willen leggen op oudere tijdvakken, maar gezien het beperkt aantal sbu's én de doelstellingen ten aanzien van de persoonlijke ontwikkeling van leerlingen en hun functioneren in de maatschappij hebben de

laatste twee eeuwen wat meer accent gekregen.

Toch moet de nadruk op de 19e en 20e eeuw in dit programma niet overdreven worden. In totaal zijn 12 subdomeinen op het gebied van de leerstof ontwikkeld. Hiervan zijn 5 subdomeinen georiënteerd op de periode ná 1800. Zoals eerder gesteld is in de leerstofdomeinen voor Vwo de oudheid geprogrammeerd. De middeleeuwen komen voor beide schooltypen nog te weinig aan bod. (De werkgroep is op het ogenblik volop bezig om aan deze periode meer plaats te geven.) De vroeg-moderne tijd krijgt daarentegen ruime aandacht. Tenslotte kunnen de leerlingen zoals gezegd voor het historisch onderzoek een thema uit de oudheid of middeleeuwen kiezen. Er is dus in deze opzet een garantie dat in de bovenbouw oudere periodes ook daadwerkelijk geëxamineerd gaan worden.

Van de 12 leerstof-dubdomeinen bieden 7 subdomeinen de gelegenheid om niet-westerse thema's te ontwikkelen. Vaak denken men bij bepaalde subdomeinen vanzelfsprekend aan Europa of Nederland. Het is aan de uitgevers en docenten om gebruik te maken van de ruimte die er is om ook aandacht te besteden aan niet-westerse thema's. Overigens ook hier geldt, evenals voor de spreiding naar tijdvakken, het moet uit de lengte of uit de breedte komen. Kies je voor meer accent op niet-westerse samenlevingen, dan kan dat ten koste gaan van bijvoorbeeld een ouder tijdvak dat voor de Europese geschiedenis geldt. Worden de eindtermen globaler geformuleerd, dan loop je het risico dat de identiteit van het vak geschiedenis niet duidelijk meer is of dat er anachronistische eindtermen geformuleerd worden. Zo kun je bijvoorbeeld het subdomein staats- en natievorming niet projecteren naar de 16e eeuw. De natie als organisch begrip ontstond immers pas in de 19e eeuw.

Het zou een verlichting zijn als MMW - al was het maar voor een deel - voor Geschiedenis en staatsinrichting gereserveerd kon worden. Een subdomein over de 19e en 20e eeuw zou dan daar geprogrammeerd kunnen worden. Voorwaarde is wel dat geschiedenisdocenten voor de uitvoering verantwoordelijk zijn.

Met ons programma wilden wij duidelijk maken dat geschiedenis een prachtig vak is, dat het voor leerlingen hoogst actueel kan zijn - ook al gaat het over een oudere tijd -, met in ons achterhoofd de stille hoop dat de Haagse politici inzien dat ons vak ten onrechte zo weinig sbu's heeft toebedeeld gekregen.

Tot 15 oktober hebben wij de tijd om de eindtermen bij te stellen. Daarna wordt het advies-rapport van de vakontwikkelgroep GAM naar de coördinatiecommissie en de Stuurgroep gestuurd. De Stuurgroep heeft de intentie om de rapportages van alle vakontwikkelgroepen - al of niet geamendeerd - per 1 december aan de staatssecretaris aan te bieden. Het woord is dan aan de politiek!

NIEUWE AFKORTINGEN

ANW	=	Algemene Natuurwetenschappen
MMW	=	Mens- en maatschappij- wetenschappen
CKV	=	Culturele en Kunstzinnige Vorming
SE	=	Schoolexamens
CE	=	Centrale Examens
SBU	=	studiebelastinguren



Twée kanten van een verhaal

Tom van der Geugten

In Nederland staat het verleden van Indonesië meer dan ooit in de belangstelling, met name door de viering van 50 jaar onafhankelijkheid op 17 augustus jongstleden en het bezoek van koningin Beatrix aan deze voormalige kolonie. Ook in de klas zullen er wel leraren op terug komen. Het is interessant om te weten hoe op school met het koloniale verleden wordt omgegaan. In dit artikel schetst Tom van der Geugten het beeld dat wordt gegeven van de Indonesische dekolonisatie in de jaren 1942-1949, zoals aangetroffen in Nederlandse en Indonesische overheidsvoorschriften en schoolboeken voor de eerste drie leerjaren van het voorgezet onderwijs.

De auteur is docent geschiedenis aan de Hogeschool Katholieke Leergangen Tilburg, waar hij zich onder meer bezighoudt met niet-westerse geschiedenis en vakdidactiek. De Indonesische teksten zijn vertaald door Inge Dumpel.



'Brugklasser'

In Nederland is sinds de invoering van de basisvorming de dekolonisatiegeschiedenis van Indonesië verplichte stof in het geschiedenisonderwijs. Kerndoel 9 vermeldt immers dat leerlingen met voorbeelden *'de koloniale en post-koloniale verhouding tussen Nederland en Oost- en West-Indië (moeten kunnen) karakteriseren, met gebruikmaking van de aspecten kolonialisme, imperialisme en politieke onafhankelijkheid'*.

In Indonesië geldt sinds 1994 een leerplicht voor kinderen tot vijftien jaar. Het voortgezet onderwijs bestaat uit de driejarige *Sekolah Menengah Pertama* (SMP) voor 12- tot 14-jarigen en de driejarige *Sekolah Menengah Atas* (SMA) voor de 15- tot 18-jarigen (vergelijkbaar met de bovenbouw van havo en vwo). Op de SMP volgen leerlingen twee lesuren geschiedenisonderwijs per week.

In 1987 schreef H.A.J. Klooster in *Kleio* een nog steeds lezenswaardig artikel over het geschiedenisonderwijs in Nederlands-Indië en Indonesië, waarin hij aangaf hoe het geschiedenisonderwijs na de proclamatie (1945) en de erkenning van de onafhankelijkheid (1949) gestuurd door talrijke richtlijnen van de overheid tot ontwikkeling kwam.¹ Te-

genwoordig wordt in de SMP-leerplannen geschiedenis een 'subleervak' van het studiegebied sociale wetenschappen genoemd, wat overigens niet wil zeggen dat het vak in een groter geheel is geïntegreerd.

Net als in Nederland vormt geschiedenis in Indonesië een apart schoolvak, dat zich zowel met nationale als internationale geschiedenis bezighoudt. Volgens het leerplan van 1984 gaat het erom leerlingen inzicht te geven in het verleden, door de loop van de geschiedenis te behandelen, en zo de persoonlijkheid te ontwikkelen, nationaal bewustzijn aan te leren en liefde voor het vaderland op te wekken.²

De Indonesische leerplannen bevatten een lange lijst met verplichte leerstof, in opzet vergelijkbaar met die van de Nederlandse kerndoelen basisvorming.

Welke onderwerpen zijn er nu verplicht bij de behandeling van de periode 1942-1945? Het leerplan van 1975 vermeldt: de nationale beweging en de onafhankelijkheidsstrijd als reactie op het imperialisme; het tijdperk van de nationale beweging 1908-1945; de proclamatie van de onafhankelijkheid op 17 augustus 1945 als hoogtepunt van de strijd van het volk; de nationale en inter-

kleio

nummer 8/95
pagina's 12 en 13



Voorzijde van het schoolboek van Budiarti (1993) met een foto van het proklamatiemonument in Jakarta. Vergeleken met de Nederlandse zijn alle Indonesische schoolboeken gedrukt op slecht grijs papier en bevatten ze lelijke afbeeldingen. Ze kosten wel maar ongeveer vijf gulden per stuk.

ationale oorzaken van de proclamatie van de onafhankelijkheid op 17 augustus 1945; de modernisering van Japan; en het tijdperk van de onafhankelijkheid.³

In het leerplan van 1993 zijn de volgende doelen geformuleerd: de leerling kan de Japanse invasie in verschillende staten rondom de Pacific in kaart brengen, met nadruk op de plaats van Indonesië in de Tweede Wereldoorlog; de leerling bestudeert de uitbuitingspraktijken door de Japanse regering van de rijkdommen en de werkkraft van het Indonesische volk, die veel leed en ellende onder het volk hebben veroorzaakt; de leerling bestudeert de methoden van de Indonesische volksleiders en leert waardering op te brengen voor hun strijd bij de verwezenlijking van een onafhankelijk Indonesië.⁴

Wat opvalt, is de toenemende gedetailleerdheid waarmee de onderwerpen zijn beschreven. Ook is er sprake van een grotere emotionele, subjectieve lading bij de verwijzing naar activiteiten van Japanners en nationalisten. Het Nederlandse optreden in de 19e eeuw is veel neutraler beschreven. Vandaar misschien dat scholieren me in Indonesië konden vertellen dat het Nederlandse optreden slecht was geweest voor het Indonesische volk, maar het Japanse optreden nog slechter.⁵

De Indonesische scholen of docenten kunnen momenteel kiezen uit zo'n tien verschillende



Werkboek 2A van Tugiyono (1990).

series geschiedenisboeken voor het SMP. De procedure is, dat iedere uitgever een exemplaar van zijn boek ter goedkeuring voorlegt aan het ministerie, waar wordt nagegaan of het hele leerplan erin is verwerkt. Door de uitgebreide leerplannen variëren de Indonesische schoolboeken nauwelijks in keuze en ordening van de stof. Alleen de omvang van de boeken en de hoeveelheid bladzijden over een onderwerp verschilt enigszins, waar het gaat om de periode 1942-1945 bijvoorbeeld tussen de 10 en 15 pagina's. Ook de didactische aanpak loopt uiteen: sommige bieden uitsluitend beschrijvende teksten, andere hebben vragen bij de tekst. Net als in Nederland zijn er ook werkboeken, met invulkaarten en ruimte voor antwoorden naast de vragen.

De Japanse bezetting is in het boek van Adisusilo als volgt uitgewerkt:

'Japan wilde het Indonesische volk inzetten in de Oost-Aziatische oorlog. Om de steun van jongeren te verkrijgen werd de Tiga-A-beweging opgericht. Cursussen werden gehouden om pro-Japanse gevoelens te kweken. Het resultaat was echter teleurstellend voor de Japanners. (...)

De beweging werd ook door de nationalisten gebruikt om hun onafhankelijkheidsidealen te ventileren.

Daarbij kwam dat Japan de voornaamste nationalisten, ir. Soekarno en drs. Hatta, onderschatte. De Japanners beseften dat zij met de nationalisten moesten samenwerken om het volk mee te krijgen. Omgekeerd beseften ook de Indonesische leiders dat zij met Japan moesten samenwerken.⁶

Indonesische schoolboeken over de periode 1942-1945

Wat leren Indonesische scholieren tegenwoordig over de periode 1942-1945? Om daarvan een indruk te krijgen, vermeld ik hieronder de vragen die in het boek van Adisusilo worden gesteld.⁷ Leerlingen kunnen de antwoorden uit de tekst overschrijven en deze vervolgens in hun geheugen opslaan.

- 1 *Het tijdperk van de Japanse bezetting:*
 - a Waarom wilde Japan Azië bezetten?
 - b Wat deden Japanners om hun idealen te verwezenlijken?
 - c Waarom werd de komst van de Japanners aanvankelijk met vreugde begroet door het Indonesische volk?
 - d Welke invloed had de Nederlandse overgave aan Japan op het Indonesische volk?
 - e Waardoor veranderde de houding van het Indonesische volk ten opzichte van de Japanners?
- 2 *De nationalistische beweging van Indonesië aan het begin van de Japanse bezetting:*
 - a Noem de voordelen voor het Indonesische volk van de opengevallen functies die aanvankelijk werden bekleed door Nederlanders?
 - b Wat was de bedoeling van de Japanners toen zij toenadering zochten tot de nationalisten?
 - c Om welke reden werd Indonesië door Japan bezet?
- 3 *Mobilisatie van de totale beschikbare mankracht van het Indonesische volk:*
 - a Wat bracht de Japanners ertoe om de totale beschikbare mankracht van het Indonesische volk in te zetten?
 - b Hoe was de werkwijze van Japan bij de tewerkstelling?
 - c Waarom gaf Japan ook een militaire opleiding aan het Indonesische volk? Noem enkele militaire en semi-militaire organisaties die door Japan werden opgericht.
 - d Noem de voordelen voor het Indonesische volk van deze militaire opleiding.
- 4 *Uitbuiting van de rijkdommen van Indonesië:*
 - a Waarom viel Japan Indonesische boorinstallaties voor aardolie aan?
 - b Om welke reden werd Indonesië met zijn rijkdommen door Japan uitgebuit?
 - c Op welke manieren probeerde Japan deze rijkdommen in handen te krijgen?

SEJARAH NASIONAL INDONESIA VI

Marwati Djoened Poesponegoro
Nugroho Notosusanto



DEPARTEMEN PENDIDIKAN DAN KERUDAYAAN

BALAI PUSTAKA

Voorzijde van deel VI van de "officiële" Nationale Indonesische Geschiedenis met de bekende foto van de proklamatie.

Europeanen, inclusief de Indo-Europeanen, zijn opvallende afwezig in Indonesische schoolboeken. Het is alsof ze bij de capitulatie aan Japan in maart 1942 als sneeuw voor de zon zijn verdwenen. Blijkbaar zijn hun lotgevallen vanuit het Indonesische perspectief geen vermelding waard. Het heeft er zelfs veel van weg dat Indonesische leraren niet of nauwelijks weten dat zich Europeanen in Indonesië bevonden tijdens en na de Japanse bezetting, als we afgaan op wat daarover is te lezen in de door de overheid uitgegeven *Nationale Indonesische Geschiedenis* (*Sejarah Nasional Indonesia*), het standaardwerk voor studenten, docenten en auteurs.⁸

'Niet lang nadat zij erin geslaagd waren de positie van de KNIL-soldaten te bezetten in Lembang, vroegen de Nederlandse troepen rondom Bandung op 7 maart 1942 lokale overgave. (...) Uiteindelijk gaf Nederland toe aan de eisen van Japan. (...) Het resultaat van deze ontmoeting was de onvoorwaardelijke capitulatie van de Nederlands-Indische strijdmacht aan Japan. (...) Daarnaast kregen zij (Japanse commandanten) bevoegdheden om de Nederlandse ambtenaren te ontslaan en om een plaatselijke overheid te vormen. (...) De (vooroorlogse) houding van de Nederlands-Indische regering de handreiking van de nationalistische beweging in Indonesië te weigeren was er de oorzaak van dat Indonesiërs langzaam tot het besef kwamen dat van de zijde van het koloniale Nederland niets te verwachten viel als het om de onafhankelijkheid ging. (...) De officieren van Peta beschouwden het Japanse volk niet anders dan het Nederlandse volk, namelijk als onderdrukkers en koloniale overheersers. (...) Een andere groep die alleen ten tijde van het Cultuurstelsel zo groot was, kwam naar voren als gevolg van de politiek van totale inzet door Japan. (...) (...) De suikerindustrie werd opnieuw op gang gebracht met Japans kapitaal. Opnieuw werd een groot deel van deze fabrieken door Nederlanders platgebrand; een deel daarvan kon weer hersteld worden. Maar hierbij bleek Japan niet over voldoende vakmensen te beschikken. Om in dat tekort te voorzien werden Nederlandse vakmensen ingezet. Van de 85 fabrieken die er aanvankelijk op Java waren, konden er uiteindelijk maar dertien opnieuw in werking worden gesteld.'

Nederlandse schoolboeken over de periode 1942-1945

De meeste Nederlandse schoolboeken sinds de jaren 50 bevatten een sobere beschrijving van de Japanse bezetting van Indonesië. Van-

af omstreeks 1975 is de dekolonisatiegeschiedenis van Indonesië in een toenemend aantal schoolboeken niet meer behandeld als onderdeel van Nederlandse geschiedenis, maar in een apart deel over Indonesië of over dekolonisatie in het algemeen.

Ook na de invoering van basisvorming kunnen auteurs van Nederlandse schoolboeken zich door eigen inzichten laten leiden bij de behandeling van historische onderwerpen. Dat geldt ook voor hun stofkeuze, zeker in vergelijking met Indonesische auteurs.

De kerndoelen van de basisvorming zijn van algemene aard. Ze leiden er niet vanzelfsprekend toe dat in boeken of tijdens de les over de Japanse bezetting aandacht wordt besteed aan de samenwerking van de nationalist met Japan of aan de behandeling van de bevolking, om eens twee belangrijke thema's te noemen.

Het is niet zo dat bepaalde thema's in de loop der tijd meer en andere minder aandacht hebben gekregen in Nederlandse schoolboeken.

In een klein aantal wordt nauwelijks of helemaal geen aandacht besteed aan Indonesië tussen 1942 en 1945.

Nederlandse schoolboeken over de periode 1945-1949

Voor Indonesiërs is 17 augustus 1945 de belangrijkste datum in hun geschiedenis, omdat hun onafhankelijkheid toen werd geproclameerd. Bezoekers van Indonesië komen die datum ook overal tegen, op monumenten, poorten en gebouwen. Nederlanders zegt dat tijdstip en het daarmee samenhangende historische feit veel minder. Iedereen weet dat Indonesië onafhankelijk is geworden, maar er bestaat geen overeenstemming over de exacte datum waarop dat plaatsvond. Voor de meeste Nederlanders bestaat de republiek Indonesië pas vanaf 27 december 1949, toen de plechtige soevereiniteitsoverdracht plaatsvond.

Deze opvatting leidt tot storende fouten. Zo stond er in januari 1995 in een Nederlandse krant: *'Het Tropenmuseum, dat voor de Indonesische onafhankelijkheidsverklaring in 1949 nog Koloniaal Museum heette...'*⁹

Nog onzorgvuldiger was de omroepvereniging die in december 1989 hoorspelen op de radio uitzond *'ter gelegenheid van het 40-jarig bestaan van de Republiek Indonesia'* en een literair project *'ter herdenking van het feit dat op 27 december 1949, 40 jaar geleden Indonesië de onafhankelijkheid verwierf'*.¹⁰

kleio

nummer 8/95
pagina's 14 en 15

Een verklaring hiervoor kan gevonden worden in het door schoolboeken gepresenteerde beeld van het verleden.

Vrijwel alle Nederlandse schoolboeken gaan in op het Nederlands-Indonesische conflict in de periode 1945-1949. Standaardonderwerpen zijn: de proclamatie, de mislukte onderhandelingen, de militaire ('politie/politieke') acties, de pressie van de VS en VN, en de soevereiniteitsoverdracht.

Interessant is de manier waarop in een aantal boeken de gebeurtenis op 27 december 1949 wordt benadrukt terwijl de gebeurtenis op 17 augustus 1945 onvermeld blijft. Een oud en een recent voorbeeld:

in *Wereld in wording* (1960) lezen we 'Indonesia was op 27. dec. 1949 ten gevolge van de soevereiniteitsoverdracht door koningin Juliana een onafhankelijke staat en een zelfstandige partner in de Nederlands-Indonesische Unie geworden.'¹¹

In *Andere tijden* (1992) staat: 'Na de Japanse nederlaag in de oorlog, wilde de Nederlandse regering wel praten over een vorm van zelfbestuur voor de Indonesiërs, maar was niet bereid Indonesië helemaal zelfstandig te laten worden. (...) Uiteindelijk gaf Nederland toe, in 1949 kreeg Indonesië onafhankelijkheid.'¹²

In het algemeen wordt veel, en vaak kritisch aandacht besteed aan zaken die aan de Nederlandse kant van het conflict een rol speelden, terwijl de Indonesische kant summier en nogal eens weinig positief wordt belicht. Zo zien we dat vrijwel alle boeken de buitenlandse pressie noemen als verklaring voor het Nederlandse besluit in 1949 het conflict langs diplomatieke weg op te lossen. In weinig boeken wordt gewezen op de grote rol van de Indonesische guerrilla.

Slechts een klein aantal schoolboeken behandelt de wijze waarop soldaten elkaar bestreden. De Bersiapperiode (eind 1945, begin 1946) komt er eveneens bekaaid vanaf. Dat de onveiligheid van Nederlanders in Indo-

nesië voor de Nederlandse regering een belangrijke reden was om te proberen langs militaire weg orde en gezag te herstellen, lezen we zelden. In sommige boeken wordt dit besluit zelfs helemaal niet uitgelegd.

Overigens kan men constateren dat auteurs in de loop der tijd in toenemende mate afstand nemen van het Nederlandse beleid en begrip tonen voor de Indonesische rol in het conflict.

Indonesische schoolboeken over de periode 1945-1949

Het belangrijkste doel in het SMP-leerplan van 1993 is als volgt geformuleerd: 'De leerling krijgt inzicht in de ontplooiing van het leven van het Indonesische volk vanaf de tijd rondom de proclamatie van de onafhankelijkheid tot aan de Nieuwe Orde en leert ook waardering op te brengen voor de belangrijke figuren die zich ten dienste stelden van volk en staat'.

Daarbij dient onder meer aan bod te komen: 'Het analyseren van de strijd tegen de geallieerden en de NICA zowel op het slagveld als aan de conferentietafel, zoals de heroïsche gebeurtenis in Soerabaja, (...) de conferentie van Linggajati, de eerste militaire agressie, de guerrilla-oorlogen, de overeenkomst van Renville, de tweede militaire agressie, de Roem-Van Rooijen-overeenkomst, de Inter-Indonesië-conferentie, de ronde-tafelconferentie'.¹³

Indonesische leraren hebben dus de opdracht hun leerlingen, naast kennis ook waardering voor bepaalde personen bij te brengen. Het bestaan van een onafhankelijke staat, sinds de proclamatedatum, krijgt grote nadruk. Datzelfde geldt voor de zaken die de jonge staat hebben bedreigd en de acties die het volk, de overheid en het leger daartegen hebben ondernomen. Kortom, het geschiedenisonderwijs wil een bijdrage leveren aan

het nationale bewustzijn en de vaderlandsliefde van jongeren.

Wat opvalt in het leerplan, is het ontbreken van de gebeurtenis op 27 december 1949 in de lange lijst van genoemde contacten tussen Indonesië en Nederland. Desondanks wordt de soevereiniteitsoverdracht wel behandeld in alle schoolboeken. Het officiële standpunt vinden we verwoord in deel VI van de *Nationale Indonesische Geschiedenis*:

'Op 27 december werd zowel in Nederland als in Indonesië een ceremonie gehouden van de 'overdracht' van de soevereiniteit. (...) Dus op formele wijze had Nederland de onafhankelijkheid van Indonesië erkend in het gehele gebied van het voormalige Nederlands-Indië (behalve Irian Jaya). Zo eindigde op plechtige wijze de Indonesische onafhankelijkheidsstrijd. Het begrip 'overdracht' van soevereiniteit van Nederlandse zijde aan de RIS deed niets af aan de opvatting dat de Republiek Indonesië op 17 augustus 1945 de soevereiniteit over het voormalige Nederlands-Indië bezat (de jure). Door de RI werd de soevereiniteit ook overgedragen aan de RIS. Zodoende was wat Nederland uiteindelijk deed het erkennen van de soevereiniteit van het Indonesische volk over hun nationaal gebied dat in dit geval werd vertegenwoordigd door de RIS.'¹⁴

Zoals gezegd, door de uitgebreide leerplannen lijken de Indonesische schoolboeken in keuze en ordening van de stof sterk op elkaar. Wel varieert de toon, van zakelijk tot pathetisch. Zakelijk is bijvoorbeeld het boek van Budiarti uit 1993:

'Aanvankelijk werden de geallieerden goed ontvangen, maar toen zij gevolgd werden door de NICA die de Nederlandse macht wilde herstellen vertrouwden de Indonesiërs de geallieerden niet meer. En het werd nog erger toen de NICA het KNIL van wapens voorzag. Christison probeerde de verstandhouding met de Indonesische leiders goed te houden. Op 1 oktober vaardigden de geallieerden een decreet uit waarin zij de facto de Republiek Indonesië erkenden. Dat viel in goede aarde. Maar de geallieerden hielden zich niet aan hun afspraak en zo ontstonden nieuwe strubelingen:

a Het vlagincident in Surabaya.

Op 19 september ontstond een incident in Surabaya omdat Nederlanders de rood-wit-blauwe vlag lieten wapperen boven het Tunjungan Hotel. Dit wekte de woede van de pemuda's die naar boven klommen en het blauw eraf scheurden.

b Het gevecht in Surabaya.

Het gevecht bereikte op 10 november haar hoogtepunt. Uiteindelijk werd een overeen-



Overdracht of erkenning? - 27 december 1949.



Nederlandse affiche omstreeks 1947.

komst gesloten met de geallieerden, die zich echter niet aan hun afspraak hielden. Op 26 oktober drongen zij de gevangenis in Kaliosok binnen om de officieren van de geallieerden en hun medewerkers van de RAPWI te bevrijden. Er werd enorm gevochten waarbij generaal Mallaby om het leven kwam. De geallieerden stelden een ultimatum. De bevolking van Surabaya moest zijn wapens voor 10 november 6 uur inleveren, anders zouden de geallieerden vanuit land, zee en lucht aanvallen. Omdat de bevolking hieraan geen gehoor gaf brak het gevecht in alle hevigheid los. Op 28 november kwam hieraan een eind. Daarom wordt 10 november gevierd als 'heldendag' (Hari Pahlawan).¹⁵

Bij sommige boeken kunnen docenten gebruik maken van nogal suggestieve opdrachten, bijvoorbeeld:

'De komst van geallieerden in Indonesië bracht terreur en agressie ten opzichte van het Indonesische volk, dat pas enkele dagen daarvoor de onafhankelijkheid had geproclameerd. Leg uit hoe het volk de agressie van de vijand tegemoet trad. Geef met rode arcering op de kaart aan waar de gevechten van het volk tegen de agressor plaatsvonden.'¹⁶

In het leerplan, zowel als in alle schoolboeken, wordt voortdurend het bestaan van de staat Indonesië in de periode 1945-1949 benadrukt.

Het voortbestaan van de staat vanaf de tweede Nederlandse militaire aktie en de rol van

het Indonesische leger als redder van het vaderland behandelt Fadlullah bijvoorbeeld als volgt:

'Op 19 december 1948 voerde Nederland de tweede militaire agressie uit. De hoofdstad van de RI, Yogyakarta werd ingenomen. De president, vice-president en andere belangrijke personen werden gevangen gehouden in Prapat en vervolgens verbannen naar Bangka. In deze kritieke situatie kreeg Syafrudin Prawiranegara opdracht de noodregering te leiden in West-Sumatra. Bovendien bouwde opperbevelhebber Sudirman versterkingen in de bergen en voerde een guerilla-oorlog. De reden van Nederland voor deze tweede militaire agressie was het uitroeien van opstandelingen en radicalen binnen de regering van de RI.

Om de Republiek in stand te houden pasten onze soldaten de tactiek van verschroeide aarde toe. Zij vielen aan zonder op tijd en plaats te letten, trokken zich dan terug en verdwenen uit het gezicht. Generaal Sudirman hield de tegenstand in de bergen vol en was ook de leider terwijl hij bovendien de guerilla-oorlog voerde ofschoon hij ziek was. (..)

De Ronde Tafel Conferentie vond plaats van 23 augustus t/m 2 september 1949. (..) Op 12 november werd de overeenkomst van de RTC ondertekend. Het voornaamste resultaat was de erkenning van de RIS door Nederland. Op 27 december 1949 werd een ceremonie gehouden van de soevereiniteitsoverdracht. (..) De Nederlandse vlag boven het Merdeka-paleis werd gestreken en de tweekleur werd gehesen. Vanaf 28 december 1949 zetelde de centrale regering niet meer in Yogyakarta, maar in Jakarta. Intussen bezweek generaal Sudirman op 29 januari 1950 aan een ziekte.'¹⁷

Waar het gaat om de periode 1945-1949, zo hebben we gezien, worden in Indonesische schoolboeken de Indonesiërs geprezen en de Nederlanders verfoeid.

Vanuit het Indonesische standpunt lijkt het, achteraf gezien, alsof het verloop van de historische ontwikkelingen Indonesië volledig in het gelijk heeft gesteld. In geen enkel boek wordt dit standpunt enigszins genuanceerd. Er is ook geen enkele auteur die bijvoorbeeld de terreur van pemuda's tegen Nederlanders én Indonesiërs in het machtsvacuüm tijdens de bersiappperiode vermeldt.

Opvallend is ook het ongenoemd laten van de aanwezigheid van ruim 300.000 Europese bewoners van Indonesië in die jaren. Blijkbaar passen zulke nuances niet in het beeld van Nederland als buitenlandse agressor.



Voorzijde van het boek van Zen Arifin (1990) met links onder een getekende voorstelling van de proklamatie.

kleio



(Lagere) schoolkinderen bij een limonadekarretje.

Omgaan met beelden van het verleden

In dit artikel heb ik aan de hand van enkele voorbeelden duidelijk willen maken op welke wijze in Nederlandse en Indonesische schoolboeken een verschillend beeld wordt gegeven van een belangrijke periode uit het gemeenschappelijke verleden van beide landen. Daarbij heb ik niet veel meer gedaan dan nagaan welke feiten wel en niet worden genoemd, een selectie die cruciaal is in de historische beeldvorming.

Een achttienjarige scholiere uit Oost-Java schreef me onlangs: *'De Indonesische jeugd gelooft dat wat is geschreven in onze nationale geschiedenis geheel juist is'*.

Maar wat is juist? Een Indonesisch antwoord op die vraag valt te lezen in het laatste deel van de *Nationale Indonesische Geschiedenis*: *'Elke geschiedschrijving bestaat uit twee componenten: feiten en interpretatie. Om de feiten uit het recente verleden vast te kunnen stellen moet men accuraat en nauwkeurig tot in het kleinste detail te werk gaan, juist omdat zoveel mensen uit die periode nog in leven zijn. De selectie van deze feiten - die allemaal zijn onderzocht overeenkomstig de voorwaarden die gelden bij de methodiek van geschiedschrijving - is ook een kwestie die een subjectieve houding van de geschiedschrijvers vraagt. We kunnen altijd twisten over feiten die belangrijk genoeg zijn om opgenomen te worden en feiten die men noodgedwongen terzijde moet leggen wegens de beperkte ruimte die be-*

*schikbaar is, omdat het naar onze mening duidelijk moet zijn dat het nu eenmaal niet mogelijk is alle feiten op te nemen in een geschiedenisboek wegens ruimtegebrek. (...) Duidelijk is inmiddels dat de interpretatie van de geschiedenis subjectief is. Elke persoon afzonderlijk zal iedere gebeurtenis op subjectieve wijze ervaren, dus ook diegenen die de geschiedenis moeten opschrijven. En die subjectiviteit is niet altijd opzettelijk, maar wordt veroorzaakt door uiteenlopende perspectieven.'*¹⁸

De toenemende gedetailleerdheid van de Indonesische leerplannen duidt erop, dat de overheid het onderwijs stevig in haar greep wil houden, zeker nu de leerplicht in 1994 is verlengd. Gezien alle potentieel ontbindende krachten in dat grote land, is het verstandig en begrijpelijk dat het onderwijs wordt ingezet bij het versterken van nationale gevoelens en vaderlandsliefde. Dat het geschiedenisonderwijs zich daarbij bedient van een ongenueanceerd beeld van de ontstaansgeschiedenis van de eigen staat is onvermijdelijk. Dat gebeurt in alle landen, ook in Nederland.

Bij veel Indonesiërs bestaat op dit moment ongetwijfeld een vrij negatief beeld over Nederlanders in het verleden. Dat heeft echter niet tot gevolg dat Nederlanders daar nog op worden aangekeken. De meestal zeer vriendelijke en hartelijke houding van Indonesiërs jegens Nederlandse bezoekers lijkt erop te duiden dat zij een goede manier hebben gevonden om met hun beeld van het verleden om te gaan.

Noten

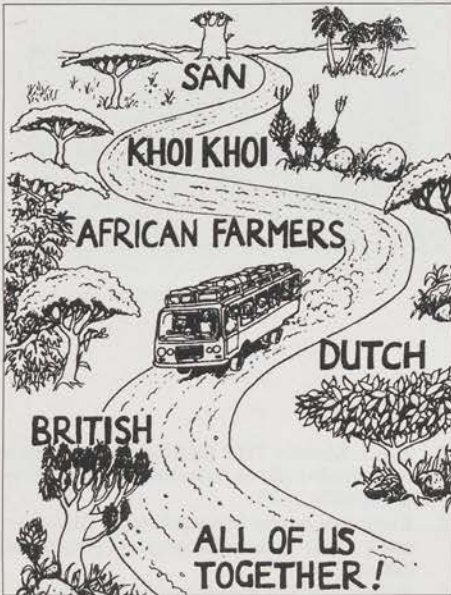
1. H.A.J. Klooster, "Het geschiedenisonderwijs in Nederlands-Indië en Indonesië" in *Kleio* 28e jg. nr. 9 (1987), 20-23.
2. *Kurikulum sekolah menengah umum tingkat pertama. Garis-garis besar program pengajaran*, Jakarta 1986.
3. *Bidang studi IPS mata pelajaran: sejarah*, Jakarta 1975.
4. *Kurikulum pendidikan dasar SLTP*, Jakarta 1993.
5. Dit artikel is ten dele gebaseerd op door mij in Indonesië verzameld materiaal (januari 1995). Omdat Indonesische schoolboeken allemaal *Sejarah* (Geschiedenis) heten worden ze in dit artikel met de naam van de schrijver aangeduid.
6. S. Adisusilo e.a., *Sejarah 3 SMP*, Grasindo, Jakarta 1993, 32.
7. Idem, 26-37. Formulering en nummering zijn voor de duidelijkheid enigszins aangepast.
8. M.D. Poespongoro en N. Notosusanto, *Sejarah Nasional Indonesia*, zes delen, Jakarta 1992 (eerste editie 1975), deel IV, 4, 5, 7, 16, 37, 38 en 43.
9. Uit: M. Oostveen, "Geen armoede maar gouden appeltjes" in: *NRC-Handelsblad* van 7 januari 1995.
10. Uit: H. van Bogget, *Goena Goena; Rubber; Het doodsbbericht; Merdeka*, brochure van de Tros uit december 1989.
11. Novem, *Wereld in Wording* deel 3, Den Haag 1960, 339-340.
12. H. Ulrich en H.L. Wesseling, *Andere Tijden* deel 3, Den Bosch 1992, 154.
13. *Kurikulum pendidikan dasar SLTP*, Jakarta 1993.
14. Zie noot 8, 171-172.
15. B. Budiarti e.a., *Sejarah 3 SMP*, Aries Lima, Jakarta 1993, 51-55.
16. K. Tugiyono e.a., *Lembar kerja siswa* werkboek 3A SMP, Baru, Jakarta 1990, 18-23.
17. D. Fadlullah e.a., *Penuan belajar IPS - Sejarah 3 SLTP*, Galaxy Pustaka Mega, Jakarta 1993, 35-36.
18. Zie noot 4, deel VI, XIX.

Democratisering in het onderwijs

Sandra Genet en Leonie van Bommel

Het democratiseringsproces in Zuid-Afrika biedt nieuwe en interessante perspectieven op het eigen verleden. Ook al zijn er op het moment nog weinig definitieve beslissingen over een nieuw geschiedeniscurriculum gevallen, het Zuidafrikaanse geschiedenisonderwijs staat voor revolutionaire veranderingen.

Dit artikel is een weerspiegeling van een onderzoek naar de huidige opinies en ideeën over het Zuidafrikaanse geschiedenis-curriculum voor het voortgezet onderwijs. De auteurs hebben tijdens hun verblijf in Zuid-Afrika in de laatste fase van de studie internationale betrekkingen aan de Universiteit Utrecht onder meer geschiedenisdocenten in de omgeving van Kaapstad geïnterviewd.



Beginbladzijde van 'The Broken String'.

Schoolklas in Soweto.



Sinds de jaren zestig is er in Zuid-Afrika een hevig debat gaande over wat de juiste manier is om de historische wetenschap te beoefenen. Het is het vak eigen dat er verschillende visies over één historische gebeurtenis vanuit uiteenlopende wetenschappelijke en ideologische achtergronden worden ontwikkeld. Geschiedenis is een politiek slagveld als het gaat om verschillende interpretaties.¹ In Zuid-Afrika heeft die traditie lange tijd ontbroken, vooral in de schoolsyllabi waarvan de inhoud vanaf 1948 door de Nationale Partij bepaald werd.

Niet alle Zuidafrikaanse geschiedschrijving moet noodzakelijkerwijs gekarakteriseerd worden in termen van vooroordeel en eenzijdigheid. In Zuid-Afrika werd en wordt goede en slechte wetenschap beoefend evenals elders in de wereld. Ook werden er alternatieven voor het voorgeschreven schoolmateriaal ontwikkeld. Historici kunnen er echter bij het kijken naar het verleden niet aan ontkomen dat zij uitgaan van de ideologische constructie en de mentaliteit van de wereld waarin ze leven.²

kleio

nummer 8/95
pagina's 18 en 19

In dit artikel zullen we ingaan op geschiedenis als academische- en schooldiscipline. Verder komt de erfenis van de apartheid in het onderwijssysteem aan de orde, gekoppeld aan de huidige problemen van de geschiedenisdocenten die wij geïnterviewd hebben. Tot slot schetsen we enige actuele ontwikkelingen in de herziening van het geschiedeniscurriculum.

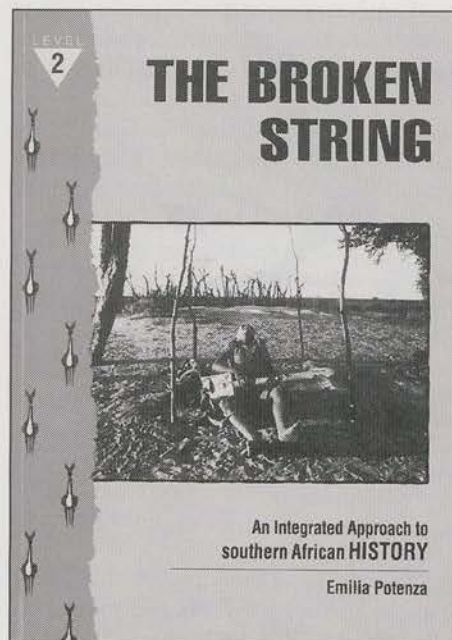
Zuidafrikaanse historiografie

Voor Zuid-Afrika geldt dat verschillende vormen van racisme en blanke dominantie ten grondslag hebben gelegen aan de maatschappij. Zuid-Afrika was en is een racistische maatschappij waarin de rassen- en klasverschillen bepaald zijn door privileges, dominantie, macht, afhankelijkheid, welvaart en armoede.³ Dit is ook terug te vinden in de historiografie.

In de Zuidafrikaanse historiografie kunnen grofweg vier generaties onderscheiden worden: de Britse school, de Afrikaner school, de liberale en tenslotte de radicale school. De Britse historici in de negentiende eeuw oriënteerden zich op de Britse natie en het Britse wereldrijk. In hun werk werden de Britse veldslagen, helden en hun grootse daden breed uitgemeten.⁴ Deze vorm van geschiedschrijving werd bekend als de 'Whig-interpretatie'. Men zag het verloop van de geschiedenis in het kader van de rechtvaardiging van het Britse Wereldrijk.⁵

Eind negentiende eeuw ontstond er een nieuwe geschiedenisstroming met de historiografie van de Afrikaner nationalistische historici. De geschiedenisboekjes in de scholen worden tot op de dag van vandaag gedomineerd door deze stroming. De nadruk lag op de blanke Afrikaner. Daarmee probeerden de geschiedschrijvers een tegenwicht te vormen tegenover de Britse historici. Ook door de Afrikaner school werd de historische rol van het eigen - Afrikaner - volk beschreven als heroïsch en valt er een nostalgische tendens te bespeuren. Daarnaast was er sprake van mythe-vorming rondom gebeurtenissen als 'de Grote Trek' en de Boerenoorlogen.⁶ Voor zowel de Britse als de Afrikaner school geldt dat de eigen culturele tradities, taal en belangen moesten worden beschermd.⁷

Na de tweede Anglo-Boeren oorlog was er sprake van een klimaat van verzoening tussen de Britse en Afrikaner bevolking. In deze tijd kwam de liberale traditie op. Deze liberale historici hielden zich meer bezig met



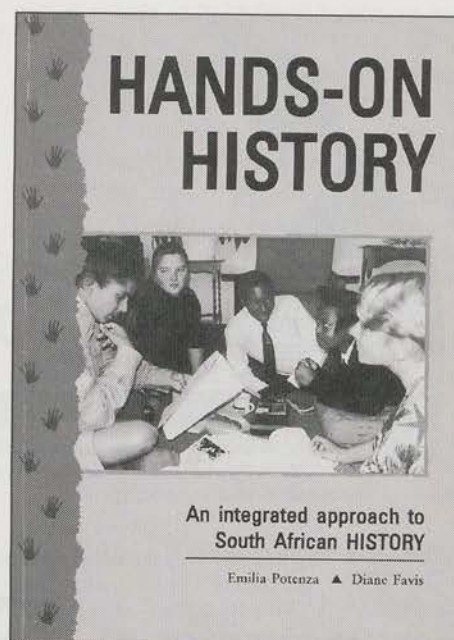
Een nieuwe geschiedensimethode 'The Broken String' (1992) is voor Standard 6/7, 'Hands-On History' (1994) is voor Standard 5/6.

de historische verhouding tussen de zwarte en blanke bevolking. Zij waren van mening dat kapitalisme op de lange duur gunstige effecten zou hebben voor beëindiging van segregatie en apartheid in Zuid-Afrika.⁸

Ten tijde van de dekolonisatie in de jaren zestig, ontstond er een nieuwe stroming onder de Zuidafrikaanse historici. Deze radicale (of revisionistische) school stond zeer kritisch tegenover de eenzijdige, koloniale geschiedschrijving van de voorgaande stromingen. Zij vonden dat de Zuidafrikaanse geschiedenis, vanuit alledrie de verschillende visies, te Eurocentrische werd benaderd.⁹ Zij verschilden tevens met de Britse en liberale historici van mening over de effecten van kapitalisme in Zuid-Afrika.¹⁰ Segregatie en apartheid waren in de radicale visie bevorderlijk voor de groei van het kapitalisme. De racistische structuur van de maatschappij werd er juist door versterkt. De radicalen legden de nadruk op de klassestructuur in Zuid-Afrika.¹¹ Tevens probeerden ze om de zwarte bevolking haar eigen rol in de geschiedenis terug te geven.

Geschiedenis als schoolvak

Tijdens de verkiezingen in 1948 zag de Nationale Partij kans haar aanhang onder de Afrikaners te vergroten door zich achter Christelijk-Nationaal onderwijs te scharen.¹² Na de verkiezingen werden concepten van Christelijk-Nationalisme in de wetgeving opgenomen.



Het Christelijk-Nationaal onderwijs is afgeleid uit de Calvinistische predestinatieleer volgens de richtlijnen van de Nederlands Gereformeerde Kerk. De belangrijkste ideeën waren verheerlijking van 'het uitverkoren volk' van Afrikaners en verwerping van elke vorm van integratie met andere talen, culturen, religies of rassen.¹³ Over het vak geschiedenis wordt het volgende gezegd: *'Met volle handhawing van die wesenlike eenheid van die geskiedenis glo ons dat God, in die volvoering van die groot taak wat Hy aan die mensheid opgedra het, afsonderlike nasies en volke gewil het, en aan elke afsonderlike nasie en volk sy besondere roeping en taak en gawes gegee het dat elke nasie en volk in die vervulling van sy roeping en taak kultuurbouer is deur beheersende vorming van gegewe aanleg, structuur of toestand...'*¹⁴

De drijfveer tot het propageren van het Christelijk-Nationaal onderwijs was de angst voor het verengelen van de Afrikaner bevolking door de Brits gedomineerde staatscholen.¹⁵ De nationalistische Afrikaners wilden een nieuwe Zuidafrikaanse natie vormen waarbij het Nationaal Christelijk Onderwijs speerpunt van het nationaal beleid werd.

Onderwijs voor de zwarte Zuidafrikaanse bevolking, aangeduid met 'Native Education' en later met 'Bantu Education', werd voorgeschreven als *'moet wees in die lewens- en wereldbeskouing van die blankes, meer bepaaldelik dié van die Boerenasie, as die senior blanke voog van die naturel.'*¹⁶



Read the extracts below from the *Jan van Riebeeck Journal* about the first "official" school in South Africa. Then answer the questions below to check your understanding.

Source 2 (Adapted from the *Jan van Riebeeck Journal*)

2 April 1654

I don't want to have to use our own soldiers and sailors for agricultural work and seal-catching. It's too expensive. The locals don't want to work for us. It would be much cheaper for slaves to be brought here from another country to do this work ...

28 March 1658

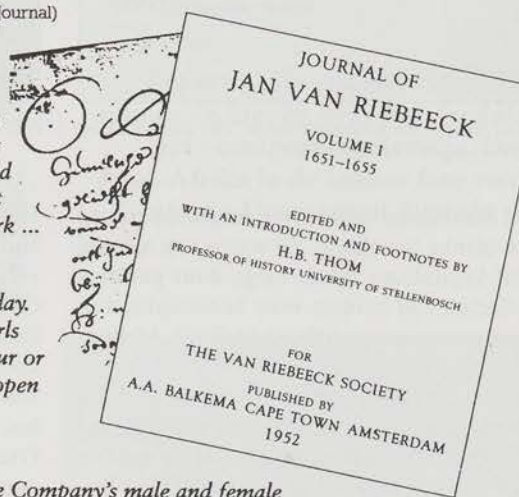
The first large group of slaves arrived today. Most of the slaves are young boys and girls who will be very little use for the next four or five years. This might be a good time to open a school.

17 April 1658

Fine day. We have started a school for the Company's male and female slaves from Angola. The aim of the school should be to teach our slaves Dutch and the Christian religion. This will help them to understand and obey our orders ...

Uit: 'Hands-On History'.

Behalve met geschreven bronnen, zoals hierboven werkt men in de nieuwe methode veel met ongeschreven materiaal (voorwerpen, archeologische vondsten) en oral history.



kleio

nummer 8/95
pagina's 20 en 21

De Zuidafrikaanse geschiedenis zoals die op school tot op heden gegeven wordt is erg eenzijdig en bijna anachronistisch. Inhoudelijk komt het neer op politieke en 'grote mannen'-geschiedenis en wordt er nauwelijks aandacht besteed aan sociaal-economische perspectieven.

De gebeurtenissen, zoals bijvoorbeeld de 'Grote Trek', worden vanuit blank oogpunt gezien en de rol die de zwarte en gekleurde bevolking in de Zuid-Afrikaanse geschiedenis gespeeld heeft, wordt slechts sporadisch genoemd. In de nationale geschiedenis leert de zwarte en gekleurde bevolking slechts de geschiedenis van de blanken terwijl hun eigen historische gebeurtenissen en prestaties alleen vermeld worden als zij in contact komen met de blanke bevolking.

De Afrikaanse geschiedenis werd onderwezen als de geschiedenis van de koloniale macht in Afrika. Het werd beschouwd als

een deel van de historische vooruitgang en ontwikkeling van West-Europa en als een appendix van de nationale geschiedenis van het moederland beschouwd.

Tot het einde van de negentiende eeuw werd overigens geargumenteed dat Afrika geen geschiedenis had omdat de geschiedenis pas begint wanneer mensen dingen op gaan schrijven.¹⁷ De geschiedenis van Zuid-Afrika begint in de meeste schoolboeken dan ook met de komst van Jan van Riebeeck in 1652.

Verdeel-en-heers in het onderwijs

Reeds sedert de komst van de Europeanen in Zuid-Afrika droegen onafhankelijke missiescholen de grootste verantwoordelijkheid voor zwart onderwijs.¹⁸ Vanaf 1948 echter, het jaar dat de Nationale Partij aan de macht kwam, vormde het staatsonderwijs voor de zwarte bevolking (dat toentertijd 'Native Education' werd genoemd), een onderdeel van het beleidsplan voor Christelijk-Nationaal Onderwijs.

'Native Education' betekende inferieure accommodatie en schoolmaterialen, en ontoereikende opleiding en salarissen voor Afrikaanse docenten. In tegenstelling tot de onderwijssystemen die na 1953, met de introductie van de Bantu Education Act, zouden volgen, was het curriculum voor het middelbaar onderwijs tot aan de universiteit hetzelfde als voor blanke leerlingen.* Een beperkte groep zwarte leerlingen wist het tot universitair niveau te brengen.¹⁹

Met de invoering van de Bantu Education Act in 1953 werd in deze situatie verandering gebracht. Aan de onafhankelijke missiescholen moest een einde komen door alle Afrikaanse scholen onder de controle te brengen van het Department of Bantu Affairs.²⁰ Door middel van Bantu-onderwijs moest de zwarte bevolking voorbereid worden op een inferieure sociale, economische en politieke positie binnen de Zuidafrikaanse samenleving.²¹ Eenmaal onder de controle van de staat gebracht was het mogelijk een apatische ondergeschoolde zwarte beroepsbevolking te creëren.

Het moge duidelijk zijn dat het curriculum voor zwarte scholen bepaald werd door het Department of Bantu Affairs.

Dertig jaar later, met de invoering van het Driekamerparlement in 1984, hoopte de blanke minderheids-regering het binnenlands groeiend verzet en de internationale druk af te wenden door kleurlingen en personen van Indiase afkomst zitting te laten nemen in respectievelijk de Raad van Vertegenwoordigers en de Raad van Ministers.

diges en de Raad van Afgevaardigdes. De zwarte bevolking werd geen vertegenwoordiging op nationaal niveau gegeven. Onderwijs werd gestructureerd op basis van het Driekamer-parlement. Elke kamer kreeg een eigen onderwijsdepartement: het Departement van Onderwijs en Cultuur voor blank onderwijs (DEC-Volksraad), een Departement van Onderwijs en Cultuur voor Kleurling onderwijs (DEC-Raad van Vertegenwoordigdes) en een Departement van Onderwijs en Cultuur voor Indisch onderwijs (DEC-Raad van Afgevaardigdes).

Beslissingen over het curriculum bleven echter in handen van het blanke onderwijsdepartement van de Volksraad.²²

In 1984 werd ook het aparte Departement van Onderwijs en Training (DET) opgericht voor zwart onderwijs in de stedelijke gebieden. In de praktijk kreeg het DET haar orders van het blanke DEC (Volksraad), dat onder andere de schoolsyllabi strict voorschreef en de naleving daarvan op scholen liet controleren door frequent bezoek van inspecteurs. Maar het DET is vandaag de dag verantwoordelijk voor slechts een minderheid van de zwarte leerlingen. De meerderheid bevindt zich in de gebieden die voorheen met 'thuislanden' werden aangeduid. Hier spelen zich de grootste onderwijsproblemen af: gebrek aan accommodatie, overvolle klassen (meer dan 50 leerlingen per klas), een nijpend tekort aan docenten met toereikende opleiding, een hoog percentage vroegtijdige schoolverlaters en weinig tot geen schoolmaterialen.²³

De regeringen van de voormalige 'thuislanden' hebben de afgelopen tien jaar aanzienlijke autonomie op het gebied van onderwijs verworven, maar gebrek aan financiële middelen en de economisch afhankelijke positie ten opzichte van Pretoria, hebben mogelijkheden voor een effectief onderwijsbeleid ondermijnd. Het feit dat de onderwijsdepartementen in geheel Zuid-Afrika enorm van elkaar verschillen in ligging, structuur en financiële middelen, belemmert de vorming van een unitair onderwijssysteem.

Het onderwijs systeem dat na de verkiezingen van 1994 aan de Regering van Nationale Eenheid is overgedragen, is het langs raciale lijnen gedifferentieerde systeem zoals dat in 1984 in werking trad.

De kloof in het onderwijs

Tijdens onze bezoeken aan scholen troffen we een grote kloof aan tussen de twee uitersten van de blanke privé-school en de zwar-

te DET-school. Uit onze gesprekken met geschiedenisdocenten kwam naar voren dat in de blanke staats- en privé-scholen de geschiedenisdocent voldoende vrijheid genoot om de Afrikaner-nationalistische mythes te ontcrachten. Tijdens ons bezoek aan het voorheen exclusief blanke Diocesan College in Kaapstad bleek dat geschiedenis als een zeer levendig en progressief vak gedoceerd werd; leerlingen werden op hun kritische en analytische vaardigheden aangesproken. Op DET-scholen daarentegen bleken de mogelijkheden om van het voorgeschreven curriculum af te wijken beperkt. Hetzelfde kan gezegd worden over de meeste kleurlingscholen, hoewel uitzonderingen hierop te vinden waren bij scholen met ruimere financiële middelen.

Gedurende de interviews stuitte we op een aantal regelmatig terugkerende problemen, die de docenten beletten alternatieve interpretaties van de syllabus te geven.

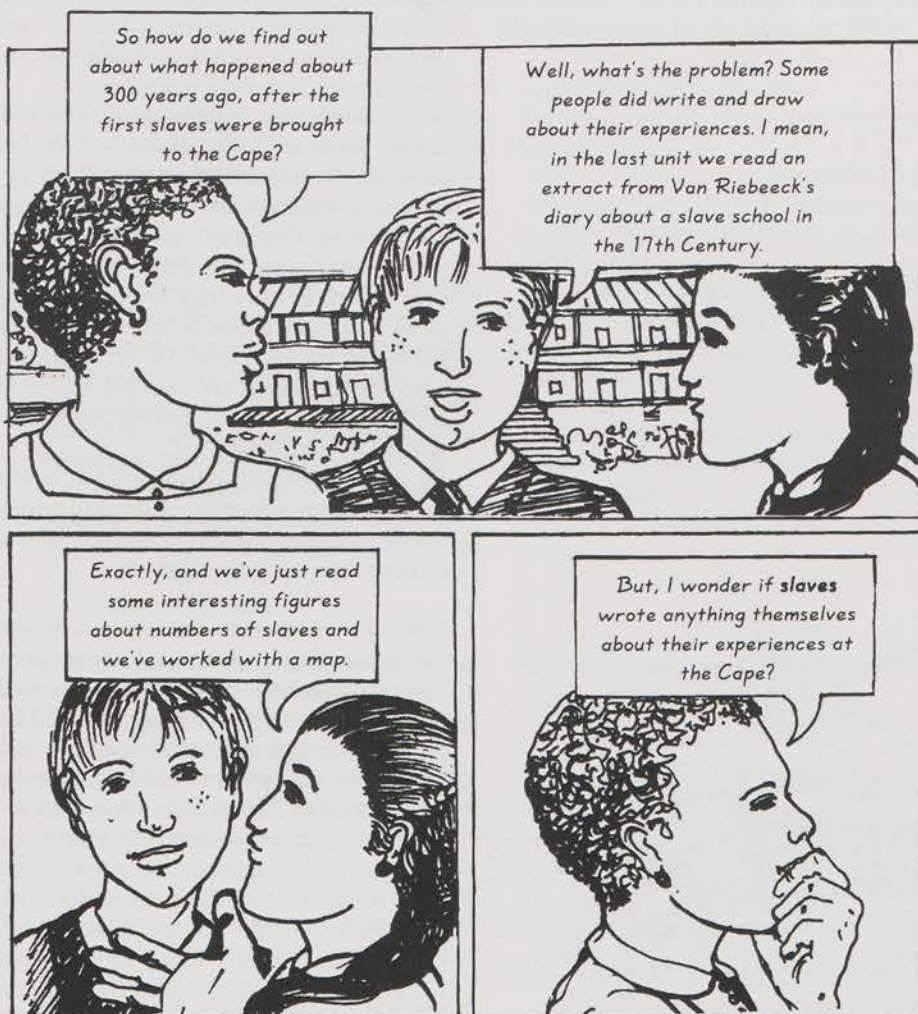
Een groot probleem vormde de overladen voorgeschreven syllabus, waardoor de do-

centen gebukt gaan onder tijdsdruk om het programma binnen overvolle klassen af te krijgen. In het eindexamenjaar (Standard 10) is de werkdruk voor zowel de docent als de leerling te hoog. Vergeleken met klassen voorafgaand aan het eindexamenjaar is de hoeveelheid lesstof dat door een extern examen getoetst wordt bijzonder groot. Dit heeft tot gevolg dat leerlingen protesteren zodra de docent afwijkt van het tekstboek dat volgens de richtlijnen van de syllabus is opgezet.

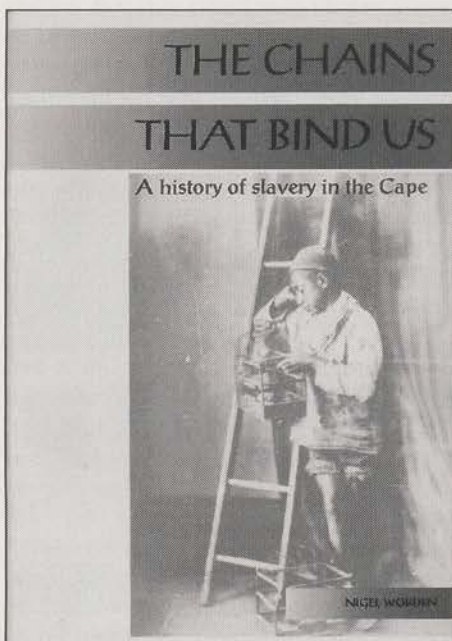
Een voorbeeld van taalproblemen in een land dat elf officiële talen kent, kwam van een geschiedenisdocent uit de township Khayelitsha: *'a lot of pupils have problems with English, mostly kids from rural areas such as Transkei.'*

Zodra de moedertaal van de leerling afwijkt van de taal waarin gedoceerd wordt, levert dit een achterstand en extra problemen op zodra er van het tekstboek afgeweken wordt.

Het grootste probleem voor geschiedenis als discipline op zich is de negatieve houding



Uit: 'Hands-On History'.



Lesmateriaal waarvoor leerlingen zich misschien wat méér interesseren, ontwikkeld aan de Universiteit van Kaapstad.

van de leerlingen ten opzichte van het vak. De eenzijdige interpretatie en het steeds terugkomen van dezelfde thema's zoals de 'Grote Trek' maakt de lessen weinig populair. Met name Zuidafrikaanse geschiedenis is voor leerlingen niet interessant doordat zij zich er niet mee kunnen identificeren.

Op de vraag of ze geschiedenis een leuk vak vonden, reageerden de meeste leerlingen dan ook negatief. Leerlingen op een school in de kleurlingen township Mitchells Plain vertelden ons dat ze geschiedenis maar saai vonden. Iets waarbij ze teveel jaartallen en namen van blanke helden uit de Boerenoorlog uit het hoofd moesten leren. Een enkele leerlinge zei dat de Franse Revolutie met de principes van vrijheid, gelijkheid en broederschap, en de Amerikaanse revolutie haar wel konden boeien.

Een ander probleem is dat het docenten onmogelijk wordt gemaakt af te wijken van de voorgeschreven syllabus doordat de inspecteurs van het specifieke onderwijsdepartement regelmatig komen controleren.

Een laatste probleem is dat docenten gewend zijn naar boven te kijken wat betreft curriculumontwikkeling en -beleid. De onderwijsbureaucratie heeft de motivatie voor eigen initiatief danig ondermijnd.

Deze afwachtende houding werd door een docent verwoord met: 'We are waiting for the government to deliver now.' Zo bleek tijdens onze bezoeken aan scholen de bijdrage van de meeste docenten aan groepsdiscussies gering. Voor zover een discussie loskwam over eventueel aanwezige ideeën over een nieuw geschiedeniscurriculum was het vaak het hoofd van de school die het voortouw nam om vervolgens ook aan het woord te blijven (ondanks het feit dat deze zelf meestal geen geschiedenisles gaf).

De passieve houding is overigens ook te wijten aan de lage salarissen en de vaak onvoldoende scholing hetgeen de onzekerheid van de docenten nog meer vergroot.

Hoewel veel docenten niet gewend zijn aan participatie in besluitvorming zijn ze door hun vaak jarenlange praktijkervaringen goed op de hoogte van de onderwijsrealiteit. Het besluitvormingsproces voor het nieuwe curriculum zal op democratische wijze gestalte moeten krijgen door de inspraak van docenten. Voor geschiedenisdocenten lijkt er nog een extra uitdaging te bestaan in het nieuwe Zuid-Afrika. Geschiedenis kan als specifiek vak een belangrijke rol spelen in het bijbrengen van tolerantie, begrip en wederzijds respect voor de verschillende Zuidafrikaanse culturen.

Het geschiedeniscurriculum herzien

De interim-grondwet van 1994 voorzag in een nieuw Department of National Education dat voor de immense taak staat de oude onderwijsbureaucratie te ontrafelen en te vervangen voor een non-raciaal en non-sexistisch onderwijssysteem. In september van dat jaar werd in een uitgave van de staatscourant het Education Draft White Paper uitgebracht, waarin de nodige veranderingen aangekondigd werden.²⁴

In dit document wordt de noodzaak erkend van veranderingen in het onacceptabele schoolcurriculum. Tevens wordt vermeld dat er plannen bestaan om een National Institute for Curriculum Development (NICD) op te zetten, dat onafhankelijk van het Department of National Education zou opereren, maar dat advies uitbrengt aan de Minister van Onderwijs. Zoals zoveel structuren in de nieuwe democratie nog niet vaststaan, is het tot nu toe nog onduidelijk hoever het onderzoek naar de mogelijkheden van een dergelijk instituut gevorderd is. Desalniettemin heeft Minister Bengu van Onderwijs in augustus van dit jaar de volgende opmerkelijke oproep in de nationale pers gedaan: 'Members of the public including parents, teachers, pupils and educationalists are invited to submit comment and recommendations on essential changes to be made in the short term to syllabuses for subjects taught in primary or secondary schools....'²⁵

De oproep is opmerkelijk om twee redenen. Ten eerste is dit een teken tegen de achtergrond van het democratiseringsproces in Zuid-Afrika van een trend van daadwerkelijk minder autocratische besluitvorming door de staat. Wellicht heeft de onduidelijke en onzekere politieke structuur waar de Regering van Nationale Eenheid nu mee te kampen heeft, en dan met name de crisis met betrekking tot de herstructurering van het onderwijs, meegespeeld in de beslissing om publieke deelname in het debat mogelijk te maken.

Een andere breuk met het verleden is dat het specifieke debat over curriculumontwikkeling niet langer voorbehouden is aan een exclusieve groep van onderwijsexperts. In voorafgaande jaren is dat namelijk beperkt gebleven tot enkele academici en beleidsmakers van de verschillende universiteiten en onderwijsdepartementen.

De reacties bleken uitgebreid en groot in aantal; er kwamen er meer dan honderd binnen van met name scholen, universiteiten

Stofomschrijvingen en examens

Leo Dalhuisen

Kan het niet een beetje beter?

Het is al jarenlang gebruik dat er na het centraal schriftelijk examen commentaar wordt geleverd in KLEIO. De redactie is iedere keer weer op zoek naar mensen die de goede en slechte kanten van het examen van hun schooltype op papier willen zetten.

Nu het 'nieuwe' examen enige jaren draait, lijkt het ons nuttig om wat verder te kijken dan het product van de afgelopen zomer.

Wij vonden Leo Dalhuisen bereid kritisch te bezien of de stofomschrijvingen en examens van de afgelopen drie jaar voldoen aan de doelstellingen die de nieuwe eindexamenregeling voorstaat. In zijn beschouwing neemt hij het Vwo-examen van dit jaar mee.

Leo Dalhuisen had, naast zijn vele andere activiteiten op geschied-didactisch gebied, destijds zitting in de werkgroep HEG, die het nieuwe examen ontwierp.

Een eerdere versie van dit artikel verscheen in *Geschiedenis in de klas*, jg. 15 nr. 44.



Het is geen gebruik de stofomschrijvingen ter discussie te stellen. Het lijkt ook weinig zin te hebben. Na verschijnen liggen ze enkele jaren rotsvast en daarna verdwijnen ze weer in het niets. Toch blijkt nader onderzoek gegevens op te leveren die aansporen tot bezinning op het totstandkomen van stofomschrijvingen in het algemeen. De examens worden jaarlijks op verschillende plaatsen in het land besproken. Die bijeenkomsten zijn kort na het examen en gaan in het belang van de leerlingen op dat moment vooral over het correctiemodel en mogelijke correcties daarop. Voor een meer algemene en grondiger analyse is dan geen tijd. Zo'n analyse levert misschien gegevens op die kunnen leiden tot verbetering van volgende examens.

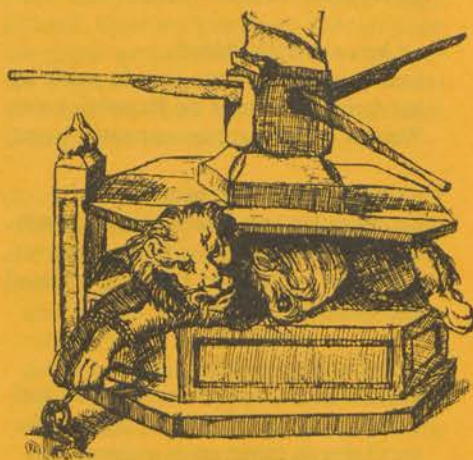
In de eerste drie paragrafen van dit artikel worden de stofomschrijvingen nader onderzocht, in de daaropvolgende paragrafen het Vwo-examen van dit jaar.

Ook de Havo- en Mavo-examens verdienen nader onderzoek. Maar daartoe ontbraken tijd en ruimte op dit moment.

Bij het schrijven van dit artikel is op onderdelen dankbaar gebruik gemaakt van het werk van de Commissie Havo/Vwo van de VGN. Deze inventariseerde de op- en aanmerkingen op de landelijke bijeenkomsten en kwam met het volgende algemene

oordeel over het Havo- en Vwo-examen van 1995:

- zowel Havo als Vwo kregen een bijtelling van 0,2 punt; beide examens werden iets te omvangrijk voor de beschikbare tijd geacht;
- er werd voldoende van de stofomschrijving in de vragen herkend;
- vergeleken bij vorige examens was men in grote trekken van mening dat de kwaliteit elk jaar vooruit gaat;
- voor de tijd die de leerlingen ter beschikking staat, was er te veel stof / waren er teveel vragen.



DE STOFOMSCHRIJVINGEN

Stofomschrijvers, structuurbegrippen en vaardigheden

• Structuurbegrippen zijn te toetsen als kennis en als vaardigheid

Structuurbegrippen kunnen als vaardigheden getoetst worden, maar ook alleen als kennis en inzicht. In het laatste geval wordt gevraagd naar inhouden met betrekking tot oorzaken en gevolgen, continuïteit en verandering, tot hoe de één en hoe de ander erens over dacht. De auteur van het examenkatern en de leraar leggen alles uit en de leerling moet begrijpen en begrip tonen. Dergelijke op inhoud gerichte vragen hebben wel met structuurbegrippen maar niet met eruit afgeleide vaardigheden te maken. Het toetsen van kennis en inzicht heeft uiteraard ook recht van bestaan. Maar die vragen moeten niet verward worden met het toetsen van structuurbegrip-vaardigheden.

Van sommige vragen op een centraal schriftelijk is het vaardigheidskarakter duidelijk vast te stellen: vragen die bij de beantwoording weinig of geen specifieke op het onderwerp betrekking hebbende voorkennis vereisen.

Van andere vragen is dat moeilijker: vragen die mogelijkwijze al in een of meer klassen zijn behandeld.

• Stofomschrijvers: koppel geen vaardigheden meer in de stofomschrijving aan bepaalde stof!

In de 'nieuwe' stofomschrijvingen zijn veel vaardigheden die men op het examen wil toetsen, niet alleen verwoord als in de examenregeling maar ook van stofinhouden voorzien. Enkele voorbeelden:

* uit het cs over Duitsland

- aantonen dat de visie van de nazi's op het keizerrijk en/of de Republiek van Weimar (eenzijdige) interpretaties bevat;

* uit het cs over de Opstand

- het optreden van huursoldaten, opstandelingen en hun leiders bij de krijgsvorrichingen beoordelen, rekening houdend met de opvattingen uit die tijd;

* uit het VS-onderwerp

- kritisch vaststellen of de reacties (deelvraag 2) en ideeën (deelvraag 3) gebaseerd zijn op feiten en/of meningen.

* uit het cs over Nederland 1780-1830

In de nieuwste stofomschrijving voor het mavo kan men lezen: 'Structuurbegrip: oorzaken en gevolgen. Vaardigheid: kunnen aangeven waarom een modern wetboek als de Code Napoleon een verslechtering inhield voor de maatschappelijke positie van vrouwen.'

In de stofomschrijving van hetzelfde onderwerp voor Havo en Vwo worden de structuurbegrippen en vaardigheden gelukkig niet meer aan bepaalde stof gekoppeld. Hopelijk is dit een blijvende zaak en volgt het Mavo volgend jaar.

Degenen die verantwoordelijk waren voor een geleidelijke invoering van de structuurbegrippen en bijbehorende vaardigheden hebben tot koppeling van kennis aan vaardigheidsomschrijvingen besloten om alles niet te moeilijk te maken. In feite brengen zij echter het toetsen van vaardigheden hiermee vrijwel volledig om zeep. Dat geldt in het bijzonder voor de leerlingen die beschikken over docenten die bereid zijn om ze voor het examen zo goed mogelijk klaar te stomen. Men kan de leerlingen zoveel kennis over de stof bij de vaardigheid verstrekken, dat het beantwoorden van zogenaamde vaardigheidsvragen voor hen niet meer wordt dan napraten wat zij hebben geleerd. Bovendien is het in hoge mate oneerlijk, omdat waarschijnlijk niet alle leerlingen speciaal op die 'vaardigheden' worden afgericht, en in elk geval niet op dezelfde wijze.

Zolang men bij het centraal schriftelijk zoveel kennis in de hoofden van de leerlingen wil heien en weer terugvragen als nu het geval is, en zolang de vaardigheidstoetsen over die stof moeten gaan, zal het met het toetsen van de vaardigheden altijd behelpen blijven. Misschien krijgt men er ooit oog voor dat het objectiever en historischer is de leerlingen tijdens centrale examens bronnen en vragen voor te leggen over onderwerpen die zij tevoren niet uit hun hoofd hebben geleerd. Overwogen zou kunnen worden de leerlingen bij zulke examens eventueel een naslagwerk te laten gebruiken.

Kennis en inzicht toetsen is, zolang Nederland een democratie is, bij uitstek geschikt voor het schoolonderzoek. Om misverstand te voorkomen: het schoolonderzoek leent

zich ook uitstekend voor het toetsen van vaardigheden. Voorlopig lijkt zo'n oplossing echter een brug te ver.

• Stofomschrijvers: pas bij elk onderwerp het structuurbegrip interpretatie toe!

Stofomschrijvingen veroorzaakten in het verleden vaak meningsverschillen als gevolg van de ten onrechte gevoelde noodzaak van stofomschrijvers één bepaalde visie op het betrokken onderwerp te willen bieden. Zelfs bij een onderwerp als het Midde-Oosten kwam men indertijd niet op het idee in de stofomschrijving recht te doen aan zowel een Palestijnse als een Israëlische visie.

Wat bij uitstek lijkt te gelden voor het Palestijns-Israëlische vraagstuk, geldt in feite voor alle historische onderwerpen. Over elk onderwerp of aspecten daarvan wordt zeer verschillend gedacht. Bij het opstellen van een stofomschrijving voor het centraal schriftelijk moet er daarom van worden uitgegaan dat ook andere opvattingen dan die van de stofomschrijvers zelf recht van bestaan hebben.

Het is in feite geschiedvervalsing als men het publiek en de leerlingen slechts één visie uit het hoofd laat leren wanneer er verschillende bestaan.

Het aantal, de omvang en de diepgang van de interpretaties kan men per schooltype laten verschillen. Stofomschrijvers zullen bovendien zorgvuldig verschillende onderdelen in de stof moeten selecteren waarop het begrip interpretatie het best kan worden toegepast. Ook hierbij kan men per schooltype onderscheid maken. Interpretaties kunnen in meer of mindere mate worden ingekort, de taal kan worden vereenvoudigd (de originele tekst kan worden bewerkt of naverteld). Zo kan er op ieder niveau met interpretaties worden gewerkt.

Bij een onderwerp als de Opstand zijn bijvoorbeeld verschillende visies op de oorzaken van de Opstand en op Willem van Oranje onmisbaar, als men recht wil doen aan het verleden. Hetzelfde geldt voor interpretaties vanuit katholiek en protestants standpunt, voor visies vanuit Spaans, Vlaams en Engels standpunt (denk in het bijzonder aan de schoolboeken in die landen). Daarbij kan ook het feit dat bijvoorbeeld de katholieke en protestantse interpretaties in de loop van de tijd veranderd zijn, niet onbesproken blijven.

• Stofomschrijvers: onderken de eigen standplaatsgebondenheid!

De stofomschrijvingen van de Opstand en de VS weerspiegelen de standplaatsgebondenheid van de stofomschrijvers. Deze brengen onbedoeld hun eigen vooroordelen of eenzijdige visies in de stofomschrijvingen tot uiting. Enkele voorbeelden:

De Opstand

In deze stofomschrijving komt de standplaatsgebondenheid van de protestantse noord-Nederlander tot uiting:

a. Terwijl de Opstand een zaak was van zowel noord- als zuid-Nederlanders worden alleen de gevolgen voor de noord-Nederlanders in een paragraaf (7-Vwo) centraal gesteld. Het negeren van wat in België, Spanje en Engeland over de Opstand geschreven wordt, vloeit (mede) voort uit nationalistische standplaatsgebondenheid van de stofomschrijvers. Men zal misschien tegenwerpen dat een thema van twintig lesuren zijn beperkingen kent. Maar men had minimaal, mogelijk met behoud van het huidige verhaal, bij enkele onderdelen de vraag kunnen stellen hoe daarover in één of meer van de genoemde andere landen werd gedacht.

b. In de stofomschrijving Havo-Vwo staat: *'dat de Opstand voorzover hij was gevoerd om vrijheid (be houd van privileges) en religie, als zodanig in het Noorden was geslaagd.'*

Zowel een echte katholiek als een gewone historicus zal het bij het bestuderen van de Opstand toch niet ontgaan dat er vóór de Opstand alleen voor katholieken vrijheid van godsdienst was, en erna alleen voor de calvinisten? Dan zal toch geen katholiek zeggen dat de Opstand uit het oogpunt van vrijheid en godsdienst geslaagd was? Zoiets lijkt alleen geschreven te kunnen zijn door historici die zich van hun eigen protestantse standplaatsgebondenheid onvoldoende bewust waren.

De VS

Uit de ondertitel van het onderwerp blijkt al dat de stofomschrijvingscommissie weinig met de Indianen op had: samenleving op de rails. De Indianen kwamen onder de rails te liggen of hadden te maken dat ze wegwamen.

En wat te denken van het volgende citaat uit de Havo-Vwo-stofomschrijving: *'De persoonlijkheid van zwarten speelt een rol in hun houding'*. Waarom over de persoonlijkheid van zwarten gesproken? Persoonlijkheid speelt toch bij alle mensen een rol in hun houding ten aanzien van alles?

De stofomschrijvingscommissie is op sommige plaatsen het slachtoffer geworden van haar vrouwvriendelijke standplaatsgebondenheid. Zo verscheen in de stofomschrijving de ietwat merkwaardige opsomming van 'indianen, zwarten, vrouwen, immigranten, arbeiders, kleine boeren en mid-dengroepen'; alsof al die andere groepen dan de vrouwen niet voor de helft uit vrouwen bestonden. Maar dat tot daaraan toe. In de Mavo-stofomschrijving verdwenen de vrouwen grotendeels. Maar de vrouwen helemaal eruit, dat ging de stofomschrijvingscommissie te ver. Men propte, oneigenlijk, een stukje vrouwengeschiedenis in het antwoord op de vraag: *'Met welke opvattingen en houdingen van de gevestigde blanke bevolking worden zwarten en immigranten geconfronteerd.'*

In het antwoord volgt middenin een lange verhandeling over het abolitionisme een uitweiding over vrouwen die rechten opeisen en over het verzet dat daardoor wordt opgeroepen (cult of domesticity). Ook wordt gezegd dat vrouwen belangrijke steunpilaren van het abolitionisme waren. De vraag gaat over opvattingen van blanken waarmee zwarten worden geconfronteerd: zowel zwarte vrouwen als mannen waren naast blanken steunpilaren van het abolitionisme. Onder de abolitionisten liep geen scheiding tussen blank en zwart.

Volgens de stofomschrijving van dit examenonderwerp spelen vrouwen 'een hoofdrol' in hervormingsbewegingen in de 19de eeuw. Als zij inderdaad 'een' en niet 'de' hoofdrol vervulden dan kan de andere hoofdrol alleen door mannen zijn vervuld. Het is in dat geval overdreven vrouwvriendelijk en man-onvriendelijk om de vrouwen in de stofomschrijving apart te vermelden.

Ruimte voor verschillende interpretaties bij essentiële onderdelen draagt bij tot het voorkomen van dergelijke eenzijdigheden, verhoogt de waarde zowel vanuit historisch als vanuit maatschappelijk oogpunt en maakt het onderwerp boeiender.

De stofomschrijvers, hun vragen en hun antwoorden

• De leerlingen hebben er recht op te weten wat ze moeten leren.

In de nieuwe examenregeling moet in de stofomschrijving worden uitgegaan van vragen. Vroeger werd volstaan met 'hoofdstuk-en paragraafaanduidingen'. Deze waren wat de stofaanduiding betreft zo ruim geformuleerd dat de te verwachten stof voor docenten en leerlingen schier oeverloos was. Tot voor kort was het eindexamen daarvoor vooral een examen in het raden wat de

examenmakers belangrijke stof vonden. Het is de bedoeling van de nieuwe examenregeling dat door het stellen van vragen en het bieden van antwoordelementen de examenboekjesschrijvers, de docenten en de leerlingen beter dan vroeger weten wat zij (de leerlingen) moeten leren.

Als men op een examen kennis en inzichten wil vragen dan zal men deze ook expliciet moeten duiden. Raden wat examen- en tentamenmakers belangrijk vinden, is een goede voorbereiding voor een vervolgstudie geschiedenis en voor mensen die aan quizzen willen meedoen. Maar voor alle anderen is het zonde van hun tijd.

• Vragen zijn er in het geschiedenis-onderwijs toch om beantwoord te worden? Of niet soms?

Het idee dat vragen er in het kader van examens voor zijn om beantwoord te worden, lijkt niet het uitgangspunt van de stofomschrijvers. De stofomschrijvers hebben misschien last van de oerdrift die onder veel historici lijkt te bestaan om vrijuit zoveel mogelijk te vertellen. Vragen ervaren zij als een te strak keurslijf.

Men zou uiteraard méér vragen kunnen stellen. Maar in de praktijk laten de stofomschrijvers de vragen liever staan en trekken ze zich er bij het schrijven of vertellen van het erop volgende verhaal nauwelijks iets van aan. De vraag wordt zo niet meer dan een opstapje voor een eigen verhaal. Dat is in het onderwijs een heilloze weg. Overigens kan ook in het bedrijfsleven iemand snel oprassen, als hij niet in staat blijkt een opdracht accuraat uit te voeren. En hoe kan men leerlingen op proefwerken en examens vragen laten beantwoorden, als men daartoe zelf niet in staat of bereid is?

In de praktijk gaan veel leerlingen echter vaak op dezelfde manier met proefwerk-vragen van hun leraren om. Ze schrijven op wat hun te binnen schiet en rekenen er dan op dat de leraar er bij het nakijken de juiste antwoorden - voorzover aanwezig - uithaalt. Voor irrelevante en voor strijdige informatie worden zelden of nooit min-punten uitgedeeld. Zo blijft het kwaad voortwoekeren en blijkt het zelfs centrale stofomschrijvers aan te tasten.

Open en bloot, voor iedereen zichtbaar volgt na elke vraag in de stofomschrijvingen een hoeveelheid gegevens die in zeer veel gevallen:

- gedeeltelijk een min of meer duidelijke relatie met de vraag hebben,
- gedeeltelijk wel met het onderwerp maar niets met de vraag te maken hebben,
- en soms zelfs gedeeltelijk in tegenspraak met de vraag of het antwoord zijn.

Verder wordt, als naar oorzaken, gevolgen, ontwikkelingen of kenmerken wordt gevraagd, in het antwoord zelden of nooit duidelijk aangegeven om hoeveel en welke oorzaken etcetera het volgens de stofomschrijvers precies gaat.

In de stofomschrijvingen bevatten sommige alinea's informatie die zoals in een alinea hoort een zekere samenhang vertoont. Andere alinea's vormen echter samenraapsels van ongelijksoortige en niet met elkaar in verband staande gegevens, waaruit de lezer het relevante met het oog op de vraagstelling moet zien te beredeneren.

Op de min of meer intelligente buitenstaander moet het een vreemde indruk maken dat stofomschrijvingscommissies bestaan uit een universitaire historicus, een vakdidacticus en twee docenten door henzelf gestelde vragen niet adequaat beantwoorden. Maar er zijn belangrijker argumenten om meer zorg te besteden aan de stofomschrijvingen:

- het is nu voor de leraren en katernenschrijvers onnodig moeilijk om de stofomschrijvingen om te zetten in voor de leerlingen goed te volgen en te leren teksten;
- het beoogde voordeel van het gebruik van vragen wordt nu gedeeltelijk weer te niet gedaan en de stofomschrijvingen worden mede hierdoor onnodig omvangrijk.

Aan de hand van de stofomschrijvingen voor de centrale examens over de Opstand en de VS volgen hieronder enkele voorbeelden van ondeugdelijke vragen en antwoorden. In plaats van de Opstand en de VS had ook voor Duitsland gekozen kunnen worden. Daarvoor gelden dezelfde bezwaren. Het nieuwe onderwerp over Nederland 1780-1830 heb ik nog onvoldoende nauwkeurig kunnen analyseren. De eerste indruk is dat de Havo-Vwo-versie in dit opzicht een aanzienlijke verbetering is en de Mavo-versie niet.

• Stofomschrijvers: stel goede vragen!

Voorbeelden van vragen die niet deugen voor een centraal examen:

uit de stofomschrijving voor het Mavo:

1.5.1 Welke protestantse groep kreeg na 1555 grote invloed?

Het antwoord vergt alleen een naamaanduiding. Maar in de stofomschrijving volgt een heel verhaal. Als je veel meer wilt dan alleen de naam, dan zal in de vraag of in aanvullende vragen moeten worden aangegeven op welke andere vragen de leerlingen antwoorden moeten kunnen geven.

1.6 Wie waren de twee hoofdrolspelers Filips

II en Willem van Oranje?

Een vraag die in oeverloosheid niet of nauwelijks overtroffen kan worden.

2.1.5.a In welke omstandigheden barstte de beeldenstorm los?

De vraag suggereert een verband tussen de beeldenstorm en de omstandigheden, maar vraagt er niet naar. Als er geen verband is dan hoeft er ook niet naar gevraagd te worden. Is er wel een mogelijk verband dan zullen de leerlingen dat verband moeten kunnen leggen. Maar wat wordt nu bij het examen van de leerlingen verwacht? Vermoedelijk wel het leggen van een verband. Maar zo'n verband wordt in het antwoord alleen gelegd met betrekking tot de omstandigheid dat hagepreken door enorm veel mensen werden bezocht.

Uit de stofomschrijving over de VS (Havo-Vwo):

De stofomschrijvingen voor zowel Mavo als Havo-Vwo worden gekenmerkt door een systematische aanpak. Wat de vragen in de Vwo-stofomschrijving betreft, is een van de meest voorkomende: 'Hoe spelen de ... (volgt een bevolkingsgroep) in op de gevolgen van deze ontwikkelingen?'

Merkwaardig in deze stofomschrijving is dat tevoren wel de vraag is gesteld naar de ontwikkelingen, maar niet naar de gevolgen van die ontwikkelingen! Die gevolgen wordt men geacht te weten als men toe is aan de vraag hoe bijvoorbeeld zwarten (vraag 3.3) inspeelden op de gevolgen van die ontwikkelingen. Waarschijnlijk beoogde men in vraag 3.3. te vragen: Welke gevolgen hadden deze ontwikkelingen voor de zwarten en hoe reageerden zij hierop?

Mode-woorden worden vaak gebruikt zonder veel na te denken. 'Inspelen op' is zo'n mode-term.

Als gevraagd wordt hoe een bevolkingsgroep ergens op inspeelt, zal men zich dus moeten beperken tot dat inspelen. Wat dat ook precies moge inhouden. In elk geval vereist 'inspelen op' een actieve houding van de betrokkenen. Men zal dus niet-actieve aspecten voor die groep buiten beschouwing moeten laten. Als bijvoorbeeld gevraagd wordt: 'Hoe spelen zwarten in op de gevolgen van de sociaal-economische ontwikkelingen in 1869?' (vraag 3.3. in de stofomschrijving) dan past het volgende beslist niet in het antwoord (dat in de stofomschrijving wel is te vinden): 'Hoewel hun wettelijke status veranderd is, verbeteren de economische mogelijkheden van de zwarten niet. Evenals de blanke boeren vervallen zij onder een 'share-cropper's system' tot een nieuw soort horigheid. Zwarten worden ge-

confronteerd met voortdurende tegenwerking van de blanke zuidelijke bevolking. In sommige staten worden de voorstanders van de Reconstructie al in 1869 weggestemd. Blanke zuiderlingen hanteren legale en illegale middelen om de verworvenheden van de Reconstructie van het zuiden te saboteren; een terroristische beweging als de Ku Klux Klan komt op.'

• Stofomschrijvers: geef goede antwoorden en niet meer dan dat!

Voorbeelden van antwoorden die niet deugen:

Ad 1.1 (zie hiernaast)

- De eerste alinea is het tegendeel van een antwoord, omdat deze een eenheid bevorderende factor meldt, terwijl het tegendeel wordt gevraagd.
- Hetzelfde geldt voor de derde alinea (begint met 'Hoe verschillend ...') en voor de vierde alinea.
- Van de eerste vier alinea's is dus slechts de tweede een (deel)antwoord op de vraag.
- In de laatste alinea van het antwoord op deze vraag worden twee verschillende zaken op één hoop gegooid: culturele verschillen en gebrekkige verbindingen

Ad 3.2 (zie hiernaast)

De tekst pretendeert het antwoord te zijn op de vraag waarom Filips zo laat reageerde. Alleen de laatste zin lijkt een antwoord op de vraag: de afstand. Maar ook dat blijkt op grond van het antwoord zelf aanvechtbaar! In de eerste helft van het antwoord wordt meegedeeld dat Filips pas tijd had als de Turken en Noordafrikanen geen aandacht meer opeisten. Maar dat deden zij niet meer in 1566, wordt meegedeeld. En de beeldenstorm vond in de tweede helft van 1566 plaats. Dus is deze informatie voor het antwoord niet relevant.

De informatie dat direct besloten werd Alva met troepen te zenden is zelfs in strijd met de bewering in de vraag dat Filips laat reageerde. Filips reageerde dus helemaal niet laat. Alva kwam alleen laat aan. Kunnen een vraag en een antwoord ongelukkiger geformuleerd worden?

Ad 4.1 (zie hiernaast)

Vraag 4.1 is de enige waarbij die bundeling ter sprake zou kunnen komen.

In de paragraaftitel staat met nadruk 1575-1581. In het antwoord wordt in de eerste alinea begonnen met een en ander uit 1572-1573 dat bovendien geen antwoord op de vraag is. De rest van het antwoord gaat alleen over 1576. Het merendeel van de derde alinea kan niet als een antwoord op de vraag beschouwd worden.

Welke ontwikkelingen vallen uit het gege-

ven antwoord te destilleren? Daarvoor is tekstanalyse en enig gokwerk nodig. Wellicht bedoelen de auteurs de volgende ontwikkelingen:

(a) toenemende ontevredenheid in de loyaal gebleven gewesten als gevolg van een aantal factoren die in de tweede alinea worden genoemd, zij het niet als zodanig aangeduid;

(b) het ontstaan van een gezagscrisis als gevolg van de dood van Requesens maakte het bijeenkomen van alle gewesten mogelijk.

Als de stofomschrijvers willen dat de leerlingen ontwikkelingen kunnen spuien die leidden tot een bundeling van het verzet in een bepaalde periode, laten ze die ontwikkelingen in de periode dan duidelijk aangeven. En laten ze weglaten wat geen antwoord op de vraag is.

• Het onderscheid tussen Mavo, Havo en Vwo

Krijgen de stofomschrijvingscommissies een handreiking voor het onderscheid tussen Mavo, Havo en Vwo?

Het ziet er niet naar uit. Het onderscheid tussen de verschillende niveaus is een moeilijk punt. Hoe het wel moet, is veel minder duidelijk dan hoe het niet moet.

Het moet niet zoals de stofomschrijvers van de centraal schriftelijke examens het doen. Wat de VS betreft bijvoorbeeld: waarom zijn Geronimo en Zittende Stier verplicht voor het Mavo en hoeven Havo en Vwo niet één Indiaan bij naam te kennen? Waarom hoeft het Mavo in tegenstelling tot Havo-Vwo geen extra aandacht aan de rol van vrouwen in de geschiedenis van de VS te besteden? Zo vallen veel meer voorbeelden aan te halen, ook bij andere stofomschrijvingen.

Diepgaander bezinning op onderscheid Havo-Vwo lijkt gewenst. Waarom gezocht in het min of meer willekeurig schrappen of selecteren van stof, waarom niet in meer voor de hand liggende en beter te verdedigen punten van onderscheid? De ontwerpers van stofomschrijvingen en de examensmakers zouden (betere) richtlijnen moeten ontvangen. Docenten zouden suggesties voor het schoolonderzoek kunnen worden aangereikt. De richtlijnen voor deze groepen zullen wel op elkaar afgestemd moeten worden maar uiteraard niet gelijkluidend zijn. Voor zulke richtlijnen zou geput kunnen worden uit het volgende:

- verschillen in soorten bronnen

Keuze van meer en minder eenvoudige soorten bronnen. Voor Mavo en Havo vooral afstemmen op meer praktisch georiënteerde, meer algemeen voorkomende bronnen en voor Vwo op meer theoretisch, meer

1.1 Waarom vormden de Nederlanden in de 16e eeuw nauwelijks een eenheid?

De Nederlanden bestonden in de 16e eeuw uit 17 afzonderlijke staatjes, gewesten genoemd. Elk van deze staatjes stond onder het gezag van één en dezelfde persoon, de Habsburger Karel V, die in 1555 in ieder gewest werd opgevolgd door zijn zoon Filips II. Filips was dus tegelijk hertog van Brabant, graaf van Vlaanderen, van Holland, heer van Utrecht, enzovoort. De Nederlandse gewesten vormden zo een *Personele Unie*. Elk gewest had al een lange geschiedenis achter zich, waarin tal van eigen gewoonten en rechtsregels waren ontstaan. Regels en gewoonten demonstreerden de gewestelijke zelfstandigheid. Deze werd door de gewestelijke overheden met kracht verdedigd tegen allerlei inmenging van buitenaf (*gewestelijk particularisme*).

Hoe verschillend de rechtsregels en gewoonten per gewest ook waren, toch hielden ze ook een aantal overeenkomsten in. Overal werd de hertog, graaf of heer van het gewest terzijde gestaan door een aantal adviescolleges. Een daarvan was de vergadering der Gewestelijke Staten, waarin vertegenwoordigers van de drie standen (*geestelijkheid, adel en burgerij*) bijeenkwamen. Deze moesten de landsheer toestemming geven wanneer hij hun een 'bede' deed, een verzoek om geld. Bestuurlijke bevoegdheden hadden de Staten echter niet of nauwelijks. Af en toe riep de Habsburgse landsheer de vertegenwoordigers van de gewestelijke Staten voor een gemeenschappelijke vergadering bijeen in Brussel. Zij vormden dan de *Staten-Generaal*. Ook dit college had geen bestuurlijke bevoegdheden (zie ook 2.1).

Geografisch bestonden er grote verschillen tussen de oostelijke en westelijke gewesten. Op de zandgronden in het oosten leidden pachters en dagloners een armelijk bestaan. De economie had er een statisch agrarisch karakter. De *standenmaatschappij*, met middeleeuwse vormen van ongelijkheid, bestond er nog; de verhouding grootgrondbezitter - pachter had soms nog een semi-feodaal karakter.

Op de klei- en veengronden in het westen vond een intensivering van en specialisatie in landbouw en veeteelt plaats. Dit bevorderde de handel, de verstedelijking en de welvaart bij de hogere en middengroepen. Dit proces tastte de bestaande standenmaatschappij wel aan. Door de macht van het geld nam de invloed van de *stedelijke middengroepen* toe (zie 1.2).

Ook in cultureel opzicht vormden de Nederlanden geen eenheid; er werden bijvoorbeeld verschillende talen en dialecten gesproken. Gelderland onderging bijvoorbeeld op het gebied van de kunsten invloeden vanuit Duitsland, terwijl Vlaanderen en Brabant veeleer tegen Frankrijk aanleunden.

De communicatiemiddelen waren gebrekkig, het vervoer, vooral dat over de zanderige en modderige landwegen, was gebrekkig. De waterweg was de beste verbinding. Dit alles vergrootte de verschillen alleen nog maar.

3.2 Waarom reageerde Filips II zo laat op de Beeldenstorm?

De Beeldenstorm bracht niet alleen een schok teweeg in de Lage Landen, maar ook in Madrid. Al voor het uitbreken ervan had Filips besloten tot voortzetting van de harde aanpak van de Nederlanden. Hij kon dat pas doen als de Turken en hun Noordafrikaanse bondgenoten niet zijn eerste aandacht opeisten. Dat was in 1566 het geval. Direct besloot hij de Hertog van Alva, voorstander van harde maatregelen, naar het Noorden te zenden. Deze kwam pas in augustus 1567 met zo'n 10.000 Spaanse soldaten in Brussel aan. Daar was inmiddels de orde geheel hersteld. De afstand tussen Madrid en Brussel maakte adequaat reageren op de gebeurtenissen onmogelijk.

4. Poging tot bundeling van het verzet (1575-1581)

4.1 Welke ontwikkelingen maakten een gemeenschappelijk verzet mogelijk?

De vrije Statenvergadering van 1572 had besloten tot vrijheid van eredienst voor gereformeerden en katholieken, maar al in 1573 werd de katholieke eredienst verboden. Katholieken werden gezien als de natuurlijke bondgenoten van Alva. De calvinisten bleken de harde kern van de opstand, hoe gering hun aantal nog steeds was.

In de loyaal gebleven gewesten nam door de oorlog de ontevredenheid verder toe. De centralisatie werd door Requesens nauwelijks teruggedraaid. In 1576 verplaatste de oorlog zich bovendien plotseling van Zeeland naar Vlaams en Brabants grondgebied omdat muitende, onbetaalde troepen in deze rijke gewesten door plundering aan hun achterstallige soldij hoopten te komen. Bovendien overleed Requesens in maart 1576 plotseling. Nu ontstond een gezagscrisis.

De Raad van State trad volgens de regels op als waarnemend landvoogd. Edelen en patriërs uit Brabant zetten de Raad onder druk om de Staten-Generaal bijeen te roepen. Deze zochten contact met Holland en Zeeland. Ook dit was een revolutionaire daad, omdat de Staten-Generaal geen bestuurlijke bevoegdheden hadden. De onderhandelingen leidden snel tot resultaat: de *Pacificatie van Gent* (november 1576). Dit was het werk van de gematigden binnen beide partijen. De Spaanse troepen moesten uit de Nederlanden verdwijnen, de ballingen mochten terugkeren, het gezag van de koning werd niet aangetast, en op religieus terrein zou de status quo gehandhaafd worden totdat de Staten-Generaal met Filips II het probleem hadden opgelost.

Weer was een monsterverbond tegenover Filips II ontstaan, dat ditmaal vrijwel alle Nederlandse gewesten omvatte. Willem van Oranje, zelf een van de gematigden, speelde er een centrale rol in.

wetenschappelijk geïntendeerde bronnen (denkend aan vervolgoopleidingen en toekomstig werk van de betrokken leerlingen).

- verschillen in (aandacht voor) soorten onderwerpen / probleemstellingen

Het moet mogelijk blijven voor Mavo, Havo en Vwo dezelfde onderwerpen verschillend uit te werken. Maar daarbij kan men veel verder gaan dan nu. Bijvoorbeeld kunnen voor het Vwo in een onderwerp visies (bijvoorbeeld op de Opstand) centraal gesteld worden of veel meer aandacht krijgen.

Bij het Havo en Mavo zouden ook visies aan de orde moeten komen, maar - per niveau verschillend - op beperkter schaal. Eventueel zou voor Mavo, Havo en Vwo een geheel ander onderwerp gekozen moeten kunnen worden.

- meer of minder begeleiding in de vraagstellingen

Opdrachten/toetsen kunnen voor het Mavo en Havo een meer begeleide vorm hebben. Bronnen kunnen meer worden ingeleid, meer worden bewerkt dan voor het Vwo.

- de omvang van het onderwerp en de moeilijkheidsgraad van de bronnen

Dit punt geldt alleen de stofomschrijving en het schoolonderzoek. Niet alleen het aantal te bestuderen bladzijden, ook bijvoorbeeld het aantal boeken, delen ervan, aspecten van het onderwerp, etcetera voor Mavo, Havo en Vwo laten verschillen.

Schoolgeschiedenis of universitair aftreksel?

Bij het bepalen van de inhoud van het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting hebben de leraren en vakdidactici een eigen verantwoordelijkheid. Op papier hebben zij de mogelijkheden die verantwoordelijkheid waar te maken. Maar in de praktijk is de invloed van 'de universiteit' naar mijn vaste overtuiging veel te sterk.

Het onderwijsveld heeft een eigen 'filosofie', een eigen onderwerp- en stofkeuze-instrument nodig om de inhoud van het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting te bepalen. Daarbij zal vooral moeten worden uitgegaan van de leerlingen en van de samenleving waarin zij leven. Daarnaast spelen bij de vraagstellingen en de stofkeuze ook structuurbegrippen en de aandacht voor zowel politieke, sociaal-economische als cultureel-mentale aspecten een rol.

De oude garde onder de historici zal - voorzover ze het woord bestaansverheldering over hun lippen kunnen krijgen - zeggen dat ieder willekeurig brok verleden het be-

staan kan verhelderen. Het is inderdaad best mogelijk om uit de wijze waarop het bier in het oude Babylon werd gebrouwen iets zinvols voor Nederlandse leerlingen te halen. Nieuwe biersoorten zijn nu in de mode, en wie weet is er een plaatsje op de biermarkt voor een leerling als bierfabrikant van - ongetwijfeld lauw - oud-Babylonisch bier. Maar sommige onderwerpen zijn beslist bestaansverhelderender dan andere voor de Nederlandse jongeren. De samenleving heeft bovendien maar weinig lesuren geschiedenis voor de leerlingen over. Het vak moet mede daarom goed verdedigd kunnen worden.

In totalitaire, dictatoriale en autoritaire staten past een voor alle leerlingen identiek pakket historische kennis. En historische vaardigheden zijn in die staten uit den boze. Kritische en mondig burgers kan men er niet gebruiken. In een pluriforme parlementaire democratie als de onze behoort ruimte te zijn voor meer dan één interpretatie van het verleden en voor het omgaan met verschillende interpretaties. Hoe lastig degenen die alles graag dichtregelen en alles graag centraal willen toetsen, dat ook vinden.

Universitaire historici gaan soms buitengewoon bestaansverhelderend te werk. Maar velen laten over het algemeen bij hun werkwijze veel vraagstellingen buiten beschouwing die voor leerlingen in het voortgezet onderwijs van minstens zo groot belang zijn als de vraagstellingen die universitaire prioriteit hebben. Dit wordt in de volgende subparagraaf aan de hand van het examenonderwerp over de Opstand toegelicht. Om misverstanden te voorkomen: een goede samenwerking tussen universiteit en onderwijs is essentieel. De universiteit moet echter bij activiteiten ten behoeve van het voortgezet onderwijs bereid zijn te werken binnen het kader van schoolgeschiedenis. Uit een eigen ervaring van ruim twintig jaar weet ik dat veel universitaire historici hier toe bereid zijn en dat een dergelijke samenwerking uiterst inspirerend is.

• De stofomschrijvers en de verantwoording van elk onderwerp

Volgens de examenregeling moet aan elk onderwerp een *verantwoording* voorafgaan. Die verantwoording wordt nu door de stofomschrijvers nog te weinig vanuit de leerlingen en vanuit de samenleving opgezet en uitgewerkt.

De verantwoording staat in de examenregeling vooraan, omdat erin moet worden aangegeven welke relevantie het betrokken onderwerp voor de leerlingen heeft. Welke vragen zijn voor de leerlingen en de samenleving in het algemeen het meest

waardevol?

Een dergelijke op de leerlingen gerichte aanpak leidt zo goed als altijd tot een gedeeltelijk andere opzet van een onderwerp dan de traditionele van een universitair handboek (en bijbehorende universitaire historicus) afgeleide aanpak.

Een voorbeeld: als de stofomschrijvers van het CE-onderwerp over de Opstand gedaan hadden wat de bedoeling was dan waren er in de stofomschrijvingen stofonderdelen/vragen opgenomen als:

- Hoe hebben katholieken en protestanten in de Nederlanden over de Opstand geschreven? In hoeverre is daarin sinds de Opstand verandering gekomen?
- Wat leren Spaanse, Vlaamse en Engelse leerlingen in onze tijd over dezelfde periode?
- Hoe komt het dat tijdens de Opstand en ook in later eeuwen zo uiterst verschillend over Willem van Oranje is gedacht en geschreven?
- Welke invloeden van de Opstand zijn in onze tijd nog waar te nemen? (Het zijn er veel en bovendien zeer interessante.)
- Ons nationale volkslied, het Wilhelmus, is tijdens de Opstand als een protestants verzetslied ontstaan. Hoe kon dit lied een door alle Nederlanders aanvaard volkslied worden?
- Wat waren de gevolgen van de Opstand voor de zuidelijke Nederlanden, het latere België? (Nu beperken de stofomschrijvers zich tot de gevolgen voor de noordelijke Nederlanden, daarmee plaatsvervangende schaamte op de kaken jagend van degenen die goede betrekkingen hebben of willen hebben met de Vlamingen/Belgen.)

Nu is er niets van deze vragen in de stofomschrijving te vinden. Niets daarvan hoort dus thuis in een vanuit de stofomschrijving en het examen verantwoorde voorbereiding. Een leraar die aan deze zaken toch aandacht besteedt, moet dat er 'bovenop' doen en brengt de leerlingen die zich op het examen voorbereiden wellicht zelfs in verwarring.

• Het gaat al mis bij de opdracht aan de stofomschrijvingscommissies!

De bedoeling van de examenregeling is dat op het ministerie ieder jaar een themaveld wordt aangewezen en dat vervolgens een stofomschrijvingscommissie wordt samengesteld die aan de slag gaat om een thema/onderwerp te ontwikkelen. Zo'n stofomschrijvingscommissie heeft een grotere vrijheid en meer mogelijkheden een voor het onderwijs geschikt thema/onderwerp te ontwikkelen dan in de huidige praktijk.

Nu wordt eerst 'het veld' uitgenodigd voorstellen te doen waaruit gekozen wordt. Zo zijn de stofomschrijvingen doelwit geworden van belangengroepen en van individuele universitaire historici die kans zien hun eigen eieren op Nederland los te laten. Deze belangengroepen en historici weten van hun belangen en hun vakgebied alles af maar van het geschiedenisonderwijs en schoolgeschiedenis heel weinig. De Intercommissie NHG/VGN kiest uit wat binnenkomt, iets uit en formuleert ten behoeve van het ministerie een nadere instructie voor de stofomschrijvingscommissie.

Die instructies getuigen van weinig kennis van wat een thema/onderwerp is. Wie CE-onderwerpen titels geeft als 'De Opstand in de Nederlanden, 1555-1588', 'De VS 1787-1914' en 'Het ontstaan van het moderne Nederland 1780-1830' heeft geen schoolgeschiedenis op het oog en geeft met die titels geen onderwerpen/thema's aan maar perioden. Het kan dan niet meer goed komen. In de stofomschrijving van de VS geven de verantwoordelijken hun onvermogen zelfs letterlijk toe: 'De omschrijving omvat een relatief lange periode en een veelheid aan onderwerpen'!

De stofomschrijvers van de VS kregen als extra hinderpaal de opdracht mee vooral aandacht te schenken aan de binnenlandse sociaal-economische ontwikkelingen uit deze periode. Dat heeft niets met een thema/onderwerp te maken, alles met een algemeen overzicht. Bovendien stimuleert een dergelijke opdracht de stofomschrijvers tot het vertekenen van de werkelijkheid.

Waarom het verleden uit zijn verband rukken door bepaalde aspecten bij voorbaat te benadrukken?

HET VWO-EXAMEN VAN 1995

Toetstechnische kanttekeningen bij het examen

De praktijk wijst uit dat het zinvol is proefwerken en schoolonderzoeken, voordat zij aan de leerlingen worden voorgelegd, te controleren aan de hand van een aantal vragen. Heeft het zin het Vwo-examen 1995 op dezelfde manier te onderzoeken? De praktijk moet het maar uitwijzen.

• Wordt in vragen iets anders gevraagd dan (vermoedelijk) is bedoeld?

Vraag 3: 'Vanuit zijn bestuursopvatting heeft Wilhelm moeite met de grondwettelijke situatie. Geef per bron één citaat dat deze stelling bevestigt en licht per citaat toe hoe de bestuursopvatting van de keizer luidt.'

Veel leerlingen hebben een ruime ervaring in het beantwoorden van onzorgvuldig geformuleerde vragen of het onzorgvuldig beantwoorden van vragen. De bekwame leerlingen die in dit verband de pech hebben gehad opgeleid te zijn door een bekwame docent die goede vragen kan formuleren en correcte antwoorden eist, zullen door deze vraag in verwarring zijn gebracht. In de vraag wordt er ten onrechte van uitgegaan dat de bestuursopvatting in zijn geheel in beide bronnen is terug te vinden en in zijn geheel door elke bron wordt bevestigd. Uit het antwoord blijkt dat de opstellers ervan uitgaan dat er een meerdelige bestuursopvatting bestaat en dat in elke bron een deel ervan is terug te vinden. Bron 1 biedt de bestuursopvatting dat Wilhelm ongehinderd door de grondwet beslissingen kan nemen, bron 2 biedt een duidelijk andere bestuursopvatting: de opvatting dat ambtenaren in hun stemgedrag trouw dienen te zijn aan de vorst.

Als de examenmakers zich hadden afgevraagd wat zij bedoelden te vragen dan had de vraag er bijvoorbeeld als volgt uitgezien: 'Vanuit zijn bestuursopvatting heeft Wilhelm moeite met de grondwettelijke situatie. Geef per bron één citaat dat deze stelling ondersteunt en licht per citaat toe hoe de betreffende bestuursopvatting van de keizer luidt.'

Vraag 6: 'Noem een lange termijn ontwikkeling en een kort lopende ontwikkeling tijdens de Eerste Wereldoorlog die de oude middenstand verarmden.'

Dezelfde bekwame leerlingen die gewend

zijn aan docenten die goede vragen stellen, zijn ook bij deze vraag in het nadeel. Deze leerlingen lezen de vraag goed en denken dat zij die gevolgen binnen de vier jaar durende Eerste Wereldoorlog moeten vinden. Alleen zij die de vraag zo opvatten, verdienen punten voor deze vraag. De beantwoording binnen de vier jaar van Eerste Wereldoorlog was overigens niet eenvoudig voor hen, omdat juist dit onderdeel grotendeels buiten de stofomschrijving viel.

In werkelijkheid werden niet de bekwame maar de onbekwame leerlingen beloond: alleen zij die de vraag niet goed lazen, kregen in het correctiemodel punten voor hun antwoord.

• Sluiten de gewenste antwoorden aan op de vragen?

Vraag 8: 'Leg uit waarom deze brief van Ebert qua inhoud voor een historicus in hoge mate betrouwbaar is.'

Het gewenste antwoord sluit niet aan op de gestelde vraag. Op grond van deze vraag ('qua inhoud') denken de leerlingen dat zij het antwoord moeten halen uit de inhoud van de brief. Uit het antwoordmodel blijkt dat de inhoud voor het beantwoorden van de brief niet nodig is.

Vraag 14, de betoogvraag, onderdeel B vraagt van de leerlingen 'in hoeverre ...' en vraagt bij de 'afweging drie voorbeelden' te gebruiken.

Het gewenste antwoord sluit onvoldoende aan op de gestelde vraag. Uit het antwoordmodel blijkt dat van de leerlingen 'enerzijds ...' en 'anderzijds ...' wordt verwacht. De drie gevraagde voorbeelden hoeven volgens het antwoordmodel niet gespreid te zijn over deze categorieën enerzijds-anderzijds. Maar als de examenmakers inderdaad willen dat de leerlingen gaan afwegen dan moeten zij toch zowel in de enerzijds- als in de anderzijds-categorie een of meer voorbeelden noemen? En is het dan niet verstandiger de leerlingen hierop te wijzen in de opdracht-onderdelen B en C, zoals wel is gedaan in onderdeel D?

Vraag 23: 'In de zomer van 1572 kreeg de Opstand in Holland en Zeeland een duidelijk revolutionair karakter. Beredeneer dat aan de hand van twee voorbeelden.'

Origineel maar minder voor de hand liggend verlangden de examenmakers van de leerlingen bij een vraag naar twee voor-

beelden in het antwoord drie voorbeelden: twee voorbeelden (het door de opstandige gewesten eigenmachtig bijeenroepen van de Statenvergadering en het eigenmachtig benoemen van Oranje tot stadhouder) moeten de leerlingen vooraf laten gaan door de mededeling dat de opstandige gewesten op de stoel van de landsheer gingen zitten. Als een leerling twee voorbeelden moet noemen, dan heeft de leerling die dat doet de vraag goed beantwoord.

Voor niet iedereen blijkt dit een open deur. De van de leerlingen verlangde voorafgaande mededeling voegt m.i. overigens niets toe en is hooguit een figuurlijke en mede daardoor vage samenvatting van de twee voorbeelden.

Vraag 24: Beschrijf twee ontwikkelingen waaruit de samenhang tussen economie en politiek ten aanzien van Amsterdam rond 1574 en rond 1578 duidelijk blijkt.

Uit het antwoordmodel blijkt dat van de leerlingen het gevraagde antwoord niet wordt verwacht. De leerlingen moeten niet twee ontwikkelingen beschrijven maar eerst de situatie rond 1574 en daarna de situatie rond 1578. De examenmakers zijn dan kennelijk bereid zelf de ontwikkelingen te bedenken mits de leerlingen maar voldoende ingrediënten in hun antwoord stoppen. Uit de praktijk van de stofomschrijvingen blijkt dat de stofomschrijvers het vaak niet zo nauw nemen met het beantwoorden van hun vragen. Maar dat verdient toch geen navolging door de examenmakers?

Vraag 29 (zie de volgende paragraaf) vraagt van de leerlingen twee voorbeelden te noemen die uitleggen dat Amsterdam zich versneld ontwikkelde tot centrale stapelmarkt van Europa dank zij de westelijke landbouw. De in het antwoordmodel gegeven antwoorden maken slechts duidelijk:

- dat de landbouw zich op uitvoerproducten ging richten,
- dat andere gewassen dan graan werden geproduceerd om aan de toenemende behoefte aan voedsel te voldoen,
- dat de landbouw intensiever werd om aan de gestegen vraag te voldoen.

Deze drie antwoordelementen leveren tezamen hooguit een beperkt deel van het gevraagde antwoord. Waarom 'versneld' wordt niet duidelijk, evenmin als de groei tot centrale Europese stapelmarkt. Was het niet eenvoudiger om te vragen naar enkele factoren die ertoe bijdroegen dat ... etcetera? Meer historisch inzicht kunnen de leerlingen tonen wanneer ook gevraagd wordt naar hoe dat in zijn werk ging.

• Zijn vragen onnodig uitvoerig of onnodig ingewikkeld?

Vraag 4: 'Met de constitutie van 1871 kreeg Duitsland een half-parlementair regeringsstelsel waarin essentiële kenmerken van een parlementair democratisch stelsel ontbraken. Noem twee van die ontbrekende kenmerken.'

Het woord half-parlementair komt rechtstreeks uit de stofomschrijving. Het woord is in de vraag overbodig en onnodig verwarrend. Duitsland had geen half maar een heel parlementair regeringssysteem. Men zou hooguit kunnen zeggen dat Duitsland een halve democratie was. De examenmakers hadden het woord half-parlementair beter in de stofomschrijving kunnen achterlaten.

Vraag 8 (zie eerder) kan vereenvoudigd worden: 'Leg uit waarom de brief van Ebert voor een historicus betrouwbaar is.' Het antwoord blijft hetzelfde als in het correctievoorschrift.

Vraag 9: 'Hoewel de principes van de Rooms-katholieke kerk en die van de nazi-beweging op gespannen voet stonden, bestond onder Duitse katholieke geestelijken een zeker begrip voor de nazi-beweging. Verklaar dat begrip met gebruikmaking van de bron.'

Deze vraag is aanzienlijk ingewikkelder geformuleerd dan noodzakelijk is. Waarom niet gevraagd: 'Wie zagen Duitse katholieke geestelijken als een groter gevaar dan de nazi-beweging volgens de politieke tekenaar?'

De bronvermelding bij deze bron in het CE deugt niet. Als een bron vermeld wordt, vermeld dan geen syllabus waarin van alles is vergaard, maar noem de originele bron. In dit geval: Kurt Halbritter, *Adolf Hitlers Mein Kampf*, Frankfurt 1968.

Vraag 25: Rond 1588 was de verhouding tussen kerk en staat in de Noordelijke Nederlanden anders dan omstreeks 1560. Toon dat aan in een vergelijking tussen beide periodes.

De examenmakers duiden 'rond 1588' en 'omstreeks 1560' aan als periodes. Dat is verwarrend. Een periode is een tijdvak of tijdperk, 'rond' en 'omstreeks' zijn daarvoor te beperkte tijdsaanduidingen. De opdracht had beperkt kunnen worden door 'in een vergelijking tussen beide periodes' te schrappen. Wie het gevraagde wil aantonen, zal automatisch moeten vergelijken.

Vraag 29: Tussen 1580 en 1600 werd Amsterdam in een versneld tempo de centrale stapelmarkt van Europa. Dit was niet mogelijk geweest zonder de grote bijdrage van

de agrarische sector in de westelijke provincies. Leg dit uit aan de hand van twee verschillende voorbeelden.

Enkele detail-opmerkingen:

- 'niet mogelijk geweest zonder': een dubbele ontkenning moet en kan doorgaans vermeden worden.
- 'twee verschillende voorbeelden' noemen: 'verschillende' is een overbodig woord.

Vereenvoudigd kan de vraag bijvoorbeeld luiden: 'Mede dank zij de landbouw in de westelijke provincies werd Amsterdam tussen 1580 en 1600 in versneld tempo de centrale stapelmarkt van Europa.

Leg dit uit aan de hand van twee voorbeelden.'

• Vallen de antwoorden op de vragen binnen de stofomschrijving?

De antwoorden vallen over het algemeen binnen de stofomschrijving. Hieronder volgen kanttekeningen bij enkele vragen.

Vraag 4 (zie eerder) sluit nauw aan bij de stofomschrijving. Daarin staat letterlijk: 'Op federaal niveau ontstond een half-parlementair politiek systeem: weliswaar met algemeen (mannen)kiesrecht, maar zonder invloed van het parlement op de samenstelling van het kabinet.' Daarna volgen nog enige rechten van het parlement.

Zo geformuleerd blijken de stofomschrijvers het feit dat de vrouwen geen stemrecht hebben, niet mee te laten tellen bij de uitleg wat half-parlementair is. Voor hen draait het bovenal om het ontbreken van bevoegdheden. In de stofomschrijving staat dus maar één kenmerk dat aan de democratie ontbrak. En dat kenmerk staat merkwaardigerwijze niet in het antwoordmodel. Voor wat er verder aan de parlementaire democratie in 1871 ontbrak, moeten de leerlingen op de hoogte zijn van essentiële kenmerken van een parlementaire democratie. Het lijkt een redelijke eis (staatsinrichting moet in het schoolonderzoek voorkomen), maar in de stofomschrijving zijn die kenmerken niet te vinden.

Voor de beantwoording van de vragen 20 en 23 is het nodig dat de leerlingen niet alleen kennis hebben van wat er in de jaren 1566 en 1572 is gebeurd, maar ook van wat er in bepaalde maanden in die jaren is gebeurd. Misschien is er in het geschiedenisonderwijs te weinig aandacht voor jaartallen. Maar bij het CE over de Opstand gaat men nu wel erg gedetailleerd te werk.

Wat vraag 20 betreft, staat in de stofomschrijving inderdaad dat de leerlingen moeten weten wat er in april (het Smeekschift) en op 10 augustus (begin Beeldenstorm) in 1566 in de Nederlanden is gebeurd. Daar

zullen de leerlingen in hun latere leven ongetwijfeld veel profijt van hebben. Maar voor de beantwoording van vraag 20 zijn die data m.i. ontoereikend. In die vraag gaat het om het noemen van twee kenmerkende gebeurtenissen in 1566 waartussen het bronfragment van Viglius geplaatst moet worden. Kenmerkend in het gevraagde verband is m.i. niet het Smeekschrift maar het in de stofomschrijving niet gedateerde besluit van Margaretha om 'de vervolging te matigen'.

Wat vraag 23 betreft wordt verondersteld dat de leerlingen weten wat er in de zomer van 1572 gebeurde. De stofomschrijving vermeldt in het jaar 1572 alleen 1 april als meer specifieke datum. Bij de andere gebeurtenissen uit dat jaar staan in de stofomschrijving geen maanden genoemd.

• **Wat te doen: bijscholing om bekwame docenten minder bekwaam te maken? Of bijscholing van de examenmakers?**

Voor leerlingen van docenten die maar wat aanrommelend wat vraag en antwoord betreft, zijn er geen problemen. Hun leerlingen zijn goed getraind voor het examen. Die leerlingen leren zoveel mogelijk uit het hoofd, nemen een vraag niet zo serieus, schrijven er wat omheen, op grond van een jarenlange ervaring dat het toch wel een voldoende oplevert. Zij denken meer aan wat mogelijkwijze wordt bedoeld dan aan wat er in een vraag staat.

Maar er zullen ook heel wat docenten zijn die hun leerlingen hebben getraind in het zo nauwkeurig mogelijk beantwoorden van vragen. Wat moeten die docenten in de nabije toekomst doen: hun leerlingen ervan doordringen dat in de examens met vragen regelmatig iets anders bedoeld wordt dan er staat? Of kunnen examenmakers in de toekomst een beetje beter werk afleveren? Dat lijkt haalbaar. Maar dan zal er, lijkt mij, eerst een en ander moeten veranderen. Krijgen examenmakers een bepaalde training voor zij aan de slag gaan? Of wordt er bij de aanstelling vanuitgegaan dat zij toetsdeskundigen zijn?

Als zij een training of een handleiding voor het ontwerpen van vragen voor examens krijgen, wat houdt die training of handleiding dan in?

Is verbetering mogelijk? Zijn bijvoorbeeld examens van afgelopen jaren nauwkeurig geanalyseerd, geëvalueerd? Is dat gebeurd of gaat dat gebeuren met de examens van dit jaar? Zo ja, wat gebeurt er met die gegevens?

Ongetwijfeld staan er te weinig mankracht en tijd ter beschikking. Als dat het geval is, kan hulp gezocht worden door samenwerking met didactici werkzaam bij universiteiten en hogescholen.

Geschiedwetenschappelijke kanttekeningen bij het examen

In beginsel moeten de examenmakers zich houden aan wat in de stofomschrijving wordt voorgeschreven. Maar de praktijk wijst uit dat de vragen die de examenmakers afleiden uit de stofomschrijving kunnen leiden tot gedeeltelijk andere antwoorden dan de stofomschrijving mogelijk maakt. De examenmakers ontkomen er dus niet aan zich bij de beantwoording van iedere vraag af te vragen of ook andere antwoorden mogelijk zijn en goedgekeurd moeten worden. Ook lijkt het raadzaam bij het opstellen van de vragen de stofomschrijvingen kritisch te bezien. Soms is de inhoud aanvechtbaar en daardoor voor het stellen van vragen minder geschikt.

• **Een aanvechtbare vraag met een aanvechtbaar antwoord**

Vraag 12: 'Zowel het bewind in nazi-Duitsland als het DDR-bewind waren dictaturen. Toch kon één van beide regimes op veel meer steun van de bevolking rekenen. Geef twee verschillende verklaringen voor dit verschijnsel waarbij je per verklaring de beide regimes met elkaar vergelijkt.'

Een detail: het woordje 'verschillende' is overbodig.

Essentiëler: het antwoordmodel wil dat de leerlingen kiezen voor nazi-Duitsland. De examenmakers kunnen zich voor een groot deel beroepen op de stofomschrijving. Maar in de vraag wordt voorbijgegaan aan het kenmerk van een dictatuur dat er geen vrije verkiezingen en opiniepeilingen worden gehouden. Verder wordt ervan uitgegaan dat de aanhang van beide regimes in de periode dat zij aan de macht waren, constant was. Dat laatste is in elk geval met een zekerheid grenzende waarschijnlijkheid onjuist. De examenmakers zeggen impliciet dat de bevolking van de DDR - als inwoners van het Derde Rijk - veel meer sympathie had voor de nazi's dan - als DDR'ers - voor de communisten.

Wie zijn de westerse wetenschappers die dat beweren? En hoe bewijzen zij dat? DDR en Derde Rijk laten zich verder moeilijk vergelijken, omdat het ene land een deel van het andere was.

Een ongelukkige vraag, waarbij mededogen met de leerlingen die verkeerd kozen, op zijn plaats is. Zijn er leerlingen geweest die naar voren brachten dat de vraag moeilijk met zekerheid te beantwoorden is, dat het antwoord mede afhangt van het moment waarop men gaat vergelijken? Zij zouden wat mij betreft bonuspunten gekregen moeten hebben.

• **Ook andere antwoorden zijn mogelijk**

'Nadat Hitler aan de macht was gekomen konden enkele maatschappelijke organisaties aan het proces van gelijkschakeling ontkomen. Twee voorbeelden daarvan zijn de Rooms-katholieke kerk en de Reichswehr. Vraag 11: Geef voor elk van beide organisaties (Rooms-katholieke kerk en Reichswehr) een reden waarom Hitler ze uiterst behoedzaam benaderde.

Volgens het antwoordmodel trad Hitler, nadat hij aan de macht was gekomen, omzichtig op ten aanzien van de Reichswehr in verband met zijn expansieplannen. Als leerlingen dit antwoord niet gegeven hebben, maar wel het volgende dan hadden zij evenveel recht op een punt: In de top van het leger bevonden zich veel officieren die weinig met hem op hadden en het leger was de belangrijkste militaire macht in Duitsland. Voldoende reden om het leger behoedzaam te benaderen.

Volgens de vraag kunnen alleen antwoorden worden gegeven die per organisatie verschillen. Maar er is ook een antwoord mogelijk dat voor beide organisaties in gelijke mate geldt: Hitler en zijn nazi's waren op een ondemocratische manier aan de macht gekomen. Om toch steun te krijgen van belangrijke niet-nazistische organisaties als de Rooms-katholieke kerk en de Reichswehr was behoedzaamheid noodzakelijk.

De antwoorden op enkele vragen zijn onvolledig

- vraag 15: Bij de gevraagde voorbeelden dat de Nederlanden in de 16de eeuw in cultureel opzicht geen eenheid waren, moeten godsdienstige tegenstellingen en verschillen in rechtspraak als mogelijk antwoord toegevoegd worden.

- vraag 16: Aan de gevraagde banden tussen de bestuurlijke gewesten moet de landvoogd als mogelijk antwoord worden toegevoegd.

- vraag 21: Naast de drie genoemde mogelijke antwoorden zijn ook andere goed te rekenen zoals de komst van Alva, de verscherping van de inquisitie en de instelling van de Bloedraad.

- vraag 23: Naast de in het antwoordmodel genoemde twee voorbeelden van het revolutionaire karakter van de Opstand in Holland en Zeeland in de zomer van 1572 kunnen ook opstanden van steden in die gewesten goed worden gerekend als voorbeeld.

- vraag 25: In de periode 1560-1588 veranderde de verhouding tussen Kerk en staat. Bij de voorbeelden die de leerlingen rond 1560 moesten geven, kan in het antwoordmodel de bisschoppelijke herindelings worden toegevoegd.

Het gebruik van bronnen in het examen

Het lijkt dat er weinig 'systeem' zit achter het gebruik van bronnen door de examenmakers. Bij vroegere examens waren de bronnen vaak niet meer dan overbodige aangevers voor een vraag. In de nieuwe examens valt te verwachten dat de bronnen vooral of alleen worden gebruikt voor de toepassing van uit structuurbegrippen afgeleide vaardigheden. Voor het toetsen van kennis en inzicht bestaan eenvoudiger, minder tijdrovende vraagvormen. Op grond van de praktijk in het Vwo-examen van dit jaar lijkt een bezinning op het gebruik van bronnen op zijn plaats.

• Bronnen met behulp waarvan structuurbegrip-vaardigheden kunnen worden getoetst

Uit het onderzoek van het Vwo-examen kwamen de volgende bronnen naar voren waarin een geëiste structuurbegrip-vaardigheid wordt getoetst:

- bron 4 (vraag 7) en bron 5 (vraag 9): met beide bronnen wordt dezelfde vaardigheid getoetst: in een ongeschreven bron oorzaken herkennen waarom de parlementaire democratie afgewezen of geaccepteerd werd.
- bron 6 (vraag 13): de standplaatsgebondenheid herkennen van uitingen van klasbewustzijn van de DDR-regering.

Bij bron 4 wordt eveneens een structuurbegrip-vaardigheden toegepast. Maar het gaat daarbij om een andere dan de vereiste: de aard en waarde van een bron bepalen (vraag 8). Die vaardigheid wordt wel gevraagd bij de Opstand, maar is daar niet in een vraag verwerkt.

En dan zijn er nog bronnen 11 en 12 (de hierbij behorende bron 13 heeft uit informatief oogpunt geen waarde) bij vraag 24: naar de vraag te oordelen wordt hier vaardigheid 4a bedoeld (in de loop van gebeurtenissen in het tijdvak 1555-1588 meerdere ontwikkelingen aanwijzen).

Maar het antwoordmodel toont dat geen ontwikkelingen maar eerder het reconstrueren van twee historische situaties als antwoord wordt verlangd.

• Bronnen die (beter) weggelaten hadden kunnen worden

Sommige vragen spruiten onnodig voort uit bronnen. Zulke bronnen kunnen worden geschrapt, mits de essentie in de vraag wordt opgenomen. Het voordeel daarvan is dat de leerlingen geen onnodig leeswerk hoeven te doen. Het gaat in deze gevallen om bron-

nen waaruit de leerlingen slechts één of enkele essenties hoeven te halen. Een kwestie van goed lezen, niet meer dan dat, en meer Nederlands dan geschiedenis. Aan de leerlingen kan die essentie ook aangeboden worden.

Hieronder volgen enige voorbeelden daarvan.

Vraag 1: Gebruik bron 1. Dit fragment uit Wilhelms rede kan geplaatst worden tegen de achtergrond van de sterk toenemende industrialisering in Duitsland. Leg dat uit. Deze vraag had inclusief bron even goed of beter vervangen kunnen worden door de volgende vraag: 'In 1889 deed keizer Wilhelm II een oproep om in het onderwijs duidelijk te maken dat de sociaal-democratie een gevaar was voor de samenleving. Welk verband bestaat er tussen de in Duitsland sterk toenemende industrialisering en deze oproep?'

Ook met deze herziene vraag kunnen de leerlingen het gevraagde antwoord geven. Zij hoeven nu alleen de bron niet te lezen waaruit de essentie gehaald moest worden. Dat is voor het vak geschiedenis niet essentieel, en het maakt het beantwoorden iets eenvoudiger.

Vraag 7: Gebruik bron 4. In zijn brief noemt Ebert een aantal bedreigingen voor de Duitse democratie. Leg voor vier bedreigingen uit hoe deze de Duitse democratie in gevaar brengen.

Deze vraag vereist het lezen van een brief van Ebert. De leerlingen moesten eerst de bedreigingen uit de brief halen, voordat zij met het beantwoorden van het onderdeel van de vraag konden beginnen waarmee punten kunnen worden verdiend. Daarna moesten ze per bedreiging uitleggen hoe deze de democratie in gevaar bracht. De antwoorden zijn uit de bron te halen. Dus meer Nederlands dan geschiedenis.

Uitgaande van het antwoord dat de examenmakers verlangen, had de vraag beter bijvoorbeeld als volgt kunnen luiden: 'In een vertrouwelijke brief van Friedrich Ebert aan de sociaal-democratische Zweedse minister-president Branting (16 april 1920) noemde Ebert vijf bedreigingen voor de Duitse democratie:

1. Verdeeldheid onder de arbeiders tussen socialisten en communisten
- 2 ... etc.

Leg voor vier van deze bedreigingen uit hoe deze de Duitse democratie in gevaar brachten.'

Deze wijziging in de vraag heeft het voordeel dat de leerlingen nu direct kunnen beginnen met waar het de examenmakers volgens het antwoordmodel om was begon-

nen: inzicht tonen in de betreffende historische situatie door geleerde kennis in verband te brengen met de bedreigingen.

Vraag 8 kan met behulp van de hierboven herziene vraag 7, dus zonder de brief van Ebert zelf, beantwoord worden. Zie eerder voor een vereenvoudigde versie van deze vraag.

• Bronnen die nodig zijn voor de vraag, maar alleen leesvaardigheid en het toepassen van geleerde kennis vereisen

Sommige bronnen kunnen niet eenvoudig worden vervangen of weggelaten, omdat de leerlingen er het merendeel van hun antwoord uit moeten halen. In sommige gevallen is dat alleen een kwestie van goed lezen. Het betreft:

- bronnen 2 en 3 (vraag 3);
- bronnen 7 en 8 (vraag 19)
- bron 9 (vraag 20);
- bron 10 (vraag 22).

• Een vraag die niet beantwoord kan worden met behulp van de bijbehorende bron

Vraag 2: 'Welke twee in brede lagen van het Duitse volk levende waarden blijken uit de bron?'

Uit de betreffende bron 1 blijkt geen enkele waarde die in het Duitse volk leefde. Uit de bron blijkt hooguit welke waarden één Duitser, namelijk keizer Wilhelm II, huldigde. In feite is alleen het antwoord juist dat deze vraag niet beantwoord kan worden. Is er zo'n leerling geweest?

De examenmakers hadden bijvoorbeeld kunnen vragen: 'Welke twee door Wilhelm gehuldigde waarden vonden weerklank in brede lagen van het Duitse volk?' Er is ook een variant mogelijk die uit een structuurbegrip is afgeleid: 'In hoeverre was het denken van Wilhelm II representatief voor het denken van de Duitse bevolking?'

Structuurbegrippen en bijbehorende vaardigheden: in hoeverre in het examen terug te vinden?

Helaas hebben de examenmakers tot nu toe niet bekend gemaakt welke vaardigheden naar hun overtuiging met welke vragen in praktijk worden gebracht. Daar in de stofomschrijvingen bepaalde vaardigheden worden opgegeven, mag van de examenmakers gevraagd worden eveneens op te geven welke van die vaardigheden met be-

hulp van welke vragen naar hun overtuiging zijn getoetst. Zij kunnen dat in het examen zelf doen of achteraf in het correctiemodel. Van zo'n overzicht kunnen zowel examenmakers als anderen leren.

Er bleef nu niets anders over dan zelf de vragen te analyseren op vaardigheden. Hieronder volgen mijn bevindingen.

• **Vragen die weinig of niets van doen hebben met de vaardigheden uit de stofomschrijvingen**

Duitsland: 1, 2, 3, 4, 6, 8, 11, 12,

Opstand: 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 25, 28, 29

Twee van deze vragen toetsen structuurbegrip-vaardigheden die niet vereist waren voor dit examen: vraag 6 (onderkennen van korte- en lange-termijn-gevolgen) en vraag 8: (de aard en waarde van een bron bepalen).

• **Waarom geen relatie tussen de betoog-opdracht en interpretatievaardigheden uit de stofomschrijving?**

De vaardigheden in de stofomschrijving zijn toch bedoeld om aan te geven waarover het examen op het gebied van vaardigheden gaat? In het geval van de interpretatievaardigheden lijken de examenmakers echter eerder voor het omgekeerde te voelen.

De betoog-opdracht is de enige opdracht in het examen waarin van de leerlingen wordt gevraagd aan te tonen dat zij één of meer interpretatievaardigheden beheersen. Als dit gegeven gecombineerd wordt met de beide stofomschrijvingen, is de conclusie automatisch dat de betoogopdracht wordt gekoppeld aan één van de twee interpretatievaardigheden uit de stofomschrijving over Duitsland. In de stofomschrijving over de Opstand komt het begrip interpretatie (helaas) niet voor.

De werkelijkheid in dit examen is echter anders. De enige interpretatievaardigheid in de stofomschrijving over Duitsland is vastgekoppeld aan de visie van de nazi's op het keizerrijk en/of de Republiek van Weimar, de andere aan de visie van de westerse wereld op de ontwikkeling van de democratie in de BRD. De betoog-opdracht in het examen gaat echter over democratische waarden in de BRD.

• **Vragen die een genoemde vaardigheid in praktijk brengen**

Het ongelukkige besluit om veel vaardigheden te koppelen aan bepaalde stof heeft niet alleen het toetsen van die vaardigheden tot een zeer onzekere factor gemaakt. Dit besluit heeft voor de examenmakers de mogelijkheden sterk beperkt om toetsen te ontwerpen in aansluiting op de CE-vaardigheden. Misschien is het één van de oorzaken dat zo weinig vragen toepassingen

van voorgeschreven vaardigheden zijn.

Het deel van het Vwo-examen over Duitsland bevat veertien vragen, achttien, als men de betoog-opdrachten A, B, C, D, E voor vijf vragen telt. Van die achttien vragen betreffen er zes vaardigheden uit de stofomschrijving. Van de twaalf vaardigheden in de stofomschrijving komen er acht in de vragen niet voor.

Oorzaken en gevolgen

a

b

c vragen 7 en 9

d

Verandering, continuïteit en discontinuïteit

e

f vraag 14E

g

h vragen 5, en 10

Inleving en standplaatsgebondenheid

i vraag 13

j vragen 5 (deels) en 14A (deels)

Interpretatie

k

l

Hieronder volgt een overzicht van de vragen die een genoemde vaardigheid in praktijk brengen in het examen over de Opstand.

Vraag 22 is misschien bedoeld als vaardigheid 5c, maar is het niet omdat er geen sprake is van het beoordelen van optreden van opstandelingen etc.

Vraag 24 vraagt naar ontwikkelingen: vaardigheid 4a als de vraag alleen op de vraag wordt beoordeeld. Maar als men het gevraagde antwoord erbij betreft, dan blijkt dat van de leerlingen geen ontwikkelingen verlangd worden.

1 Bron en vraagstelling

d

2 Feit en objectiviteit

a vraag 18 (deels)

3 Oorzaken en gevolgen

a

c vraag 21

4 Verandering, continuïteit en discontinuïteit

a vraag 24 (deels)

b vraag 30 (deels)

c

5 Inleving en standplaatsgebondenheid

a vragen 26 en 27 (deels)

b

c

TER AFSLUITING

Een deel van de problemen bij de stofomschrijvingen en de examens is eenvoudig op te lossen. De examenregeling kan beter worden gelezen. Vragen kunnen beter worden beantwoord. Sommige onderdelen uit de examenregeling kunnen in nadere richtlijnen worden verduidelijkt. De regels voor het ontwerpen en evalueren van examens kunnen eventueel worden verbeterd. Er kan gewerkt worden aan de verbetering van de deskundigheid van betrokkenen. Daar de VGN via enige van haar leden aanzienlijke invloed heeft op de gang van zaken, kan zij overwegen voorstellen ter verbetering te doen. Op onderdelen kunnen ook CITO en CEVO initiatieven ondernemen.

Een moeilijker oplosbaar probleem is dat voor een goede uitvoering van de nieuwe regeling een nieuwe denkwijze over geschiedenisonderwijs nodig is. Velen zitten nog teveel vast aan oude structuren, oude denkwijzen. De vernieuwing van het geschiedenisonderwijs vereist een vernieuwing van de geesten. Het gaat om het ontwikkelen van schoolgeschiedenis, niet om het op een aantrekkelijke wijze op het niveau van de leerlingen presenteren van gedeelten uit universitaire literatuur.

Door zijn omvang was het niet mogelijk al het 'bronnenmateriaal' bij dit artikel af te drukken. Dat is alleen gebeurd waar het strikt noodzakelijk is.

De stofomschrijvingen waren afgedrukt in KLEIO, 1993/2 (Duitsland) en KLEIO, 1994/3 (De Opstand). De stukken van het afgelopen Vwo-examen (vragen, bronnen en correctievoorschrift Vwo) heeft u waarschijnlijk wel op school. Mocht dat niet zo zijn, tegen onkostenvergoeding kunt u een kopie daarvan bij de redactie opvragen.

Voor een bestelling: een briefkaart naar Redactie KLEIO, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein, of een fax naar 030-6888459.

De ontwikkeling van de parlementaire democratie in Duitsland 1871-1990

bron 1 Keizer Wilhelm II over het onderwijs op de Volksschule (het basisonderwijs), 1 mei 1889

- 1 Wetten en voorschriften tegen de sociaal-democratie kunnen ons misschien tegen de
- 2 ergste uitwassen beschermen maar om de socialistische en communistische ideeën bij de
- 3 wortel aan te pakken en zoveel mogelijk in de kiem te verstikken moet men op de jeugd
- 4 inwerken. (...)
- 5 De school moet ten eerste het fundament leggen voor een gezonde opvatting van de
- 6 politieke en sociale betrekkingen door het cultiveren van de liefde voor God en
- 7 vaderland. (...)
- 8 Het historisch onderwijs moet ernaar streven onze jeugd duidelijk te maken dat de
- 9 beginselen van de sociaal-democratie niet alleen strijdig zijn met de tien geboden en de
- 10 christelijke moraal, maar ook dat ze niet in werkelijkheid te realiseren zijn en in hun
- 11 gevolgen gevaarlijk zijn voor het individu en de maatschappij. (...)

bron: H. Righart (red.), *De Trage Revolutie. Over de wording van industriële samenlevingen.* Meppel/Amsterdam 1991, pag. 591-592

bron 2 Over de macht van de koning. Verordening van koning Wilhelm I aan het staatsministerie: 4 januari 1882

- 1 (...) Het is daarom Mijn vaste wil, dat er zowel in Pruisen als in de wetgevende lichamen
- 2 van het Rijk geen twijfel bestaat over het grondwettelijke recht van Mij en Mijn
- 3 opvolgers om de politiek van Mijn regering persoonlijk te leiden, en dat de opvatting
- 4 steeds wordt weersproken dat de in artikel 43 van de grondwet vastgelegde
- 5 onschendbaarheid van de persoon van de koning (...) het wezen van zelfstandige
- 6 Koninklijke beslissingen aantast. Het is de taak van Mijn ministers, op te komen voor
- 7 Mijn grondwettelijke rechten en deze te behoeden tegen twijfel en verdoezeling.

bron 3 uit dezelfde verordening als bron 2

- 1 Hetzelfde verwacht ik van alle ambtenaren, die de ambtseed hebben afgelegd. Het is
- 2 verre van Mij, afbreuk te doen aan de vrijheid van verkiezingen, maar voor die
- 3 ambtenaren, aan wie de uitvoering van Mijn regeringsdaden is toevertrouwd en die
- 4 daarom volgens de tuchtwet uit hun dienstverband ontslagen kunnen worden, geldt dat
- 5 zij op grond van hun dienstseed ook bij verkiezingen verplicht zijn om de politiek van
- 6 Mijn regering te vertegenwoordigen. De trouwe vervulling van deze plicht zal Ik met
- 7 dank erkennen en van alle ambtenaren verwacht Ik dat zij zich met het oog op hun eed
- 8 van trouw, ook bij de verkiezingen, verre houden van elke vorm van opruiing tegen Mijn
- 9 regering.

Wilhelm
Von Bismarck

bronnen 2 en 3: L. Haupts, *Das kaiserliche Deutschland. Wirtschaft, Gesellschaft, Politisches System.* Stuttgart 1985, pag. 57-58

bron 4 Uit een vertrouwelijke brief van Friedrich Ebert aan de sociaaldemocratische Zweedse minister-president Branting - 16 april 1920

- 1 Hoe zwaar onze taak ook is, zij zou half zo moeilijk zijn indien de arbeiders een eenheid
- 2 vormden. Aan een goede verstandhouding met de communistische groepen valt natuurlijk
- 3 niet te denken. (...)
- 4 Dus moeten wij de democratische republiek, waarvoor wij tientallen jaren hebben
- 5 gestreden, niet alleen tegen rechts, maar ook tegen links verdedigen. (...)
- 6 Bijzonder moeilijk is onder deze omstandigheden de vorming van een betrouwbaar
- 7 staatsgezag, zonder welk nu eenmaal ook een democratie niet leven kan. De
- 8 vredesbepalingen dringen ons een groep militairen op die voor elk staatsbestel gevaarlijk
- 9 is. Nu geldt vóór alles het verwijderen van reactionaire officieren uit het leger. Bij het
- 10 begrijpelijke gebrek aan bruikbare republikeins gezinde officieren is dat niet gemakkelijk.
- 11 Het moet echter doorgevoerd worden. Dezelfde opruiming moet in het bestuur
- 12 doorgevoerd worden. Ook hier is een tekort aan geschikte krachten.
- 13 Helaas is het juist dat onze universiteiten en hogere scholen broeinesten van reactie zijn.
- 14 Wanneer de revolutie hier niet doortastender en duurzamer werkt, dan is dat vooral aan
- 15 de bepalingen van Versailles en haar uitvoering te danken. De mishandeling van onze
- 16 nationale onafhankelijkheid en de voortgezette sadistische nationale vernedering moeten
- 17 wel de nationale hartstochten opzweepen en het succes van de nationale demagogie bij de
- 18 jeugd verzekeren. De bepalingen van Versailles zijn de grootste vijand van de Duitse
- 19 democratie en de sterkste prikkel tot communisme en nationalisme.

ontleend aan: P. en C. Witt, *Friedrich Ebert.* Bonn 1987, pag. 150-151



en de nog in de oude structuur functionerende onderwijs-departementen. Hoewel de oproep korte termijn-veranderingen beoogde, werden door velen uitgebreide suggesties gedaan voor een totale revisie van de syllabi, dus op langere termijn.

Het subcomité voor Geschiedenis van het National Education and Training Forum (NETF) was verantwoordelijk voor het vergaren van de voorstellen. Het uiteindelijke rapport van het subcomité met daarin de aanbevelingen van het publiek werd in oktober 1994 naar de minister gestuurd.

De belangrijkste suggesties voor de langere termijn zoals die naar voren kwamen in het rapport betreffen zowel de inhoud van de syllabi en tekstboeken, als ook de pedagogische benadering van het vak geschiedenis. Wat betreft de inhoud zal de eenzijdige Eurocentrische benadering moeten verdwijnen. Geschiedenis zoals weergegeven in de syllabi heeft een exclusief Afrikaner nationalistisch perspectief dat de geschiedenis van de meerderheid ontkent en als zodanig geen recent historisch onderzoek reflecteert.²⁶ Men moet er echter voor waken, zo zegt het rapport, dat toekomstig geschiedenismateriaal niet gebruikt wordt voor een nieuwe vorm van nationalistische (partij)propaganda.²⁷ In die zin pleit men voor een diversiteit aan historische perspectieven.

Inherent aan de inhoud is de pedagogische benadering van het vak geschiedenis. De nadruk op 'feiten stampen' zou plaats moeten maken voor het bijbrengen van kritische en analytische vaardigheden. Geschiedenis moet niet langer weergegeven worden als een produkt van deze tijd, maar meer als een proces in de tijd. In de Zuidafrikaanse context zou geschiedenis een belangrijke rol kunnen vervullen in het bijbrengen van democratische,

non-racistische en non-sexistische begin-sen, tolerantie en inlevingsvermogen.²⁸

Bij de ontwikkeling van nieuwe geschiedenisboekjes moeten archeologisch materiaal, primaire (orale geschiedenis) en secundaire bronnen verwerkt worden, teneinde het vak levendiger te maken en de valkuil van een eenzijdige benadering te ontwijken.²⁹ Voor de invoering van dergelijk schoolmateriaal zijn echter financiële middelen nodig die met name op DET-scholen niet voor handen zijn.³⁰ Op blanke staats- en privé-scholen is alternatief materiaal al geruime tijd onderdeel van het schoolcurriculum.

Voorstellen voor de korte termijnrevisie waren voor het gedeelte Zuidafrikaanse geschiedenis het minst verrassend. Behalve het verwijderen van aanstootgevend terminologie, zoals 'Bosjesmannen' of 'Hottentotten' in plaats van 'Khoikhoi' en 'Anglo-Boerenoorlog' of 'vrijheidsoorlog' in plaats van 'Zuidafrikaanse oorlog', werd er nog gesuggereerd dat pre-koloniale geschiedenis uit het verdomhoekje moet komen.³¹

Er werd echter in een voorstel van de Universiteit van Kaapstad een moratorium op het eindexamen in Zuidafrikaanse geschiedenis aanbevolen. Dit geeft wel aan hoe controversieel en structureel a-historisch Zuidafrikaanse geschiedenis is. De argumentatie voor het moratorium was tweeledig. Enerzijds, hoe Eurocentrisch en eenzijdig Zuidafrikaanse geschiedenis ook geschreven is, veel problematischer vond men datgene wat weggelaten wordt, namelijk het historisch perspectief van de meerderheid. Anderzijds stelde men dat het huidige eindexamen in Zuidafrikaanse geschiedenis ontoereikend is, maar dat tot nu toe elke basis voor een nieuw verantwoord examen ontbreekt. Er



Hendrik Cloete, de eigenaar van Groot Constantia en zijn slaaf, 1788 (Uit: 'The chains that bind us').

bestaat immers een wisselwerking tussen verandering van het examen en verandering in de schoolboekjes. Het is zinloos de inhoud van de schoolboeken te veranderen zonder het examen te herzien. Beiden moeten tegelijkertijd aangepakt worden voor een nieuw geschiedeniscurriculum dat in het post-apartheid Zuid-Afrika past.

Men heeft dit voorstel overigens niet meegenomen in het uiteindelijke rapport.

Conclusie

In het klimaat van dekolonisatie en toeneemende opstand tegen het apartheidsregime droeg de radicale stroming in de geschiedschrijving bij aan het debat over de benodigde veranderingen in de Zuidafrikaanse geschiedschrijving. De radicalen (of revisio-nisten) waren van mening dat de Eurocentrische geschiedenis, zoals op school gegeven, een nationale geschiedenis voor Zuid-Afrika geweld aan deed. Tijdens het bewind van de Nationale Partij was het geschiedeniscurriculum blijven steken in de Afrikaans-nationalistische stroming met haar Christelijk Nationale concepten. Een duidelijke implicatie van apartheid was het afnemen van de zwarte en gekleurde bevolking van hun geschiedenis.

Door de afwezigheid van een eigen verleden werd een gevoel van inferioriteit aangewakkerd. De versie van de Zuidafrikaanse geschiedenis in de schoolboeken, moet haast wel als ontmoedigend zijn ervaren door de zwarte bevolking omdat ze er geen gevoel van trots aan konden ontlelen. Zo werd de Zulu-koning Dingane als schurk afgeschilderd toen hij Piet Retief en zijn Voortrekkers





Noten

* Differentiatie binnen het schoolcurriculum langs raciale lijnen kwam pas met de introductie van de Bantu Education Act in 1953. Voor het geschiedeniscurriculum geldt echter dat er geen fundamentele verschillen te onderscheiden zijn tussen blank, kleurling of zwart onderwijs. Zuid-afrikaanse schoolgeschiedenis is immers tot op de dag van vandaag blanke geschiedenis, zoals opgedrongen aan de gehele bevolking.

1. Tosh, P., *The pursuit of history*, (New York 1984), 8
2. Tosh, P., *Ibidem*, 119
3. Kallaway, P., *The imperial curriculum*, Historical discourses, racist mythology and education in twentieth-century South Africa, (Routledge 1993), 194
4. Hishcock, D., niet gepubliceerd schoolmateriaal, (Cape Town 1993)
5. Kallaway, P., *Ibidem*, 196
6. Jaarsveld, van, F.A., *Itinerario*, Recent Afrikaner Historiography, vol. XIV (1, 1992), 96
7. Kallaway, P., *The imperial curriculum*, 195
8. Kallaway, P., *The imperial curriculum*, 200-201
9. Hishcock, D., niet gepubliceerd schoolmateriaal, (Cape Town 1993), 5
10. Kallaway, P., *The imperial curriculum*, 201
11. Hexham, I., *Journal of theology for southern Africa*, Religious conviction or political tool? No. 26, (maart 1979), 19
12. Tabata, F.B., *Education for Barbarism. Bantu (apartheid) education in South Africa*, (Londen 1980), 27
13. Instituut vir Christelik-Nasionale Onderwys, *Christelik-Nasionale Onderwysbeleid* (Johan-

nesburg, 1948), 14-15

14. Instituut vir Christelik-Nasionale onderwys, *ibidem*, 3
15. *Ibidem*, 28
16. Ogot, B.A., *Groniek*, Aspecten van de Afrikaanse historiografie, (Groningen 1993), 71
17. Worden, N., *The making of Modern South Africa. Conquest, Segregation and Apartheid*, (Oxford 1994), 96
18. Tabata, I.B., *Education for barbarism*, 5, 15, 26-29
19. Worden, N., *The Making of Modern South Africa*, 96
20. Mboya, M.M., *Beyond Apartheid; The Question of Education for Liberation*, (Cape Town 1992), 76-80
21. National Education Policy Investigation, *Curriculum. Report of the NEPI Curriculum Research Group*, (Oxford 1992), 9-14
22. Hartshorne, K.B., *Crisis and Challenge. Black Education 1910-1990*, (Cape Town 1992), 129
23. *The Argus*, 24 augustus 1994
24. National Education and Training Forum, Subcommittee History, *Changes to the syllabus: recommendations 1995*, (okt. 1994), 4
25. National Education and Training Forum, *Ibidem*, 2
26. *Ibidem*, 2
27. *Ibidem*, 3
28. *Ibidem*, 4
29. *Ibidem*, 10-11
30. *Ibidem*, 5-6
31. Mondelinge communicatie met Rob Sieborger en Peter Kallaway, 21 september 1994

om zeep hielp. Dit kan uiteraard niet klakkeloos worden aangenomen door bijvoorbeeld een volk als de Zulu's.

Het debat dat in de jaren zeventig begon is met de beëindiging van de apartheid uitgegroeid tot een nationaal debat over de toekomst van het (geschiedenis)onderwijs. De oproep van de Minister van Onderwijs prof. Bengu gaf op twee gebieden een breuk aan met het verleden. Ten eerste dat de nieuwe Regering van Nationale Eenheid zich daadwerkelijk toelegt op democratisering in besluitvorming. De manier waarop dit gebeurt vormt een tweede breuk. De onderwijservaring van docenten lijkt voor het eerst een legitieme contributie te vormen aan het besluitvormingsproces. Met de oproep worden de docenten niet langer gezien als marionetten in het staatsonderwijs en wordt hun deskundigheid, opgedaan in de praktijk, uiteindelijk erkent.

Helaas houden nog veel docenten zich op de achtergrond zoals dat onder de apartheid altijd het geval was. De kansen om hun eigen stempel op het toekomstig geschiedeniscurriculum te zetten worden momenteel gecreëerd. Indien de docenten deze kansen aangrijpen zullen ze wellicht kunnen voorkomen dat beslissingen opnieuw binnenskamers door bureaucraten in de onderwijsdepartementen worden genomen. In het andere geval zullen ze zich opnieuw moeten voegen in hetgeen de regering zal voorschrijven als nationaal curriculum. De vraag is dan ook in hoeverre de leraren, in post-apartheid Zuid-Afrika, hun verantwoordelijkheid zullen opnemen voor een democratischer perspectief op geschiedenisonderwijs.

kleio

nummer 8/95
pagina's 24 en 25



Pinkas

Evert Janssen Perio

'Koopmansboek; kohier; register, zondenregister; notulenboek of protocol; zogenaamd inlegboek, waarin men op Sabbath- en Feestdagen ... het bedrag boekt, waarmee iemand bij zijn 'alioh' ter Synagoge 'n instelling van weldadigheid bedenkt.'

Deze omschrijving van het woord 'pinkas' geeft een aantal betekenissen die van toepassing zijn op de inhoud van het hier besproken boek: een kroniek - een verzameling bijdragen aan cultuur en samenleving.

***Pinkas* verscheen al weer geruime tijd geleden, maar toen is alleen het bijbehorende lesproject in KLEIO ter sprake gekomen. Nu de herdenkingen van de Tweede Wereldoorlog afgelopen zijn willen we door middel van de bespreking van dit boek over de geschiedenis van de joden in Nederland aandacht besteden aan dit door die oorlog grotendeels verdwenen deel van de bevolking.**



Joseph Michman, Hartog Beem, Dan Michman, *Pinkas - Geschiedenis van de joodse gemeenschap in Nederland*

(Kluwer Algemene Boeken, Ede/Antwerpen 1992) 618 blz., prijs f145,-.

Vertaald uit het Hebreeuws door Ruben Verhasselt.

Aanvullend onderzoek en beeld-research Victor Brilleman.

Eindredactie Joop Sanders en Edward van Voolen.

Een uitgave van het Nederlands-Israëlitisch Kerkgenootschap in samenwerking met het Joods Historisch Museum.

Een boekbespreker doet er misschien goed aan niet met zijn enthousiasme en de deur in huis te vallen, gezien de kans dat de lezer alleen maar schrikt en averechts reageert. Maar ik wil het toch maar doen en met de mededeling beginnen dat men dit boek vooral moet kopen, om verschillende redenen, of desnoods laten kopen.

En uiteraard hoort het thuis in iedere schoolbibliotheek, van welke aard ook (de school waar ik lange tijd les gaf, bezat nog een lerarenbibliotheek met veel dure en oude boeken, maar voor een leerlingenbibliotheek zal een zo dik en duur boek waarschijnlijk problemen opleveren).

Het bijzondere en waardevolle van dit boek is allereerst al dat het tot de zeldzame werken behoort die een algemeen overzicht geven van de joods-Nederlandse geschiedenis. Opvallend genoeg verscheen het eerste moderne boek dat iets dergelijks beoogde in het jaar 1940 (of all years!): het eerste deel van een *Geschiedenis der Joden in Nederland* van H. Brugmans en A. Frank (het ging tot 1795 en is nogal zeldzaam). Enigszins vergelijkbaar is het prachtige *Memorboek* van H.M. Gans (1971), maar dat was in de eerste plaats toch, volgens de titel, een platenatlas, zij het ook met uitgebreid commentaar.¹ Voortreffelijk - en voor leerlingen

zeker aantrekkelijker - is ook het boek van Jan Stoutenbeek en Paul Vigeveno *Joods Nederland. Een cultuurhistorische gids* (1989); het vormt - samen met het *Memorboek* - een ideale aanvulling.²

Pinkas is vertaald en bewerkt uit het Hebreeuws, wat getuigt van de grondigheid waarmee men in Israël bereid is zich in de geschiedenis van ons land te verdiepen. Maar dat is bekend: wij bezitten daarginds een mooie reputatie van 'filosemitisch' land - en ten dele ook wel terecht, zoals dit boek aantoonst. Het verscheen als een uitgave van Yad Vashem, The Holocaust Martyrs' and Heroes' Remembrance Authority (Jeruzalem); en wie wel eens dat even aangrijpende als gruwelijke Yad Vashem heeft bezocht, weet hoe 'goed' wij er daar vanaf komen.³

Van de drie auteurs zijn twee mij bekend en de derde niet, vanwege zijn jeugd. Van Joseph Michman, die vroeger Melkman heette, kan ik nog altijd het boekje *Geliefde vijand* aanraden, dat hij al in 1946 liet verschijnen; en deze titel maakte al duidelijk dat de houding van veel Nederlanders tegenover de joden dubbelzinniger is geweest dan wij zo graag denken in een tijd dat een ieder - op een paar vervelende uitzonderingen na - zich uitslooft in betuigingen van sympathie met alles wat joods is.

Van Beem ken ik zijn mooie boeken over de geschiedenis van het jiddisch in Nederland, dat helaas, naar ik vrees, niet alleen een afgesloten maar ook grotendeels vergeten hoofdstuk is uit de joods-Nederlandse geschiedenis.

Geschiedenis van joods Nederland

Een probleem van dit boek is misschien wat tegelijk mijns inziens de verdienste ervan is: het is als in oorsprong 'encyclopedisch' werk bijzonder gedegen en compact in zijn informatie. En als zodanig dus in elk geval meer een boek voor de leraar met enige interesse en geduld dan voor de doorsnee-leerling (om deze enge figuur weer eens op te voeren).



In 1666 stond een valse messias op in Amsterdam, Sjabbetai Tsevi. Uiteindelijk bekeerde hij zich tot de Islam.

Bovendien is het grootste deel besteed aan een uitvoerige behandeling van de geschiedenis van de joodse gemeenten in ons land, en dit inderdaad encyclopedisch: van de A van Aalten tot en met de Z van Zwolle. Maar hierop kom ik nog terug.

Het eerste deel geeft een overzicht van de joods-Nederlandse geschiedenis vanaf de middeleeuwen tot de dag van vandaag. Het probleem van deze bijna 270 bladzijden is, zoals gezegd, dat de behandeling onvermijdelijk beknopt is, en dat de lezer op verschillende plaatsen bijna hunkert naar meer informatie; hiervoor kan hij echter terecht in alle literatuur waarnaar in de overvloedige literatuuropgaven wordt verwezen.

Wat er tegenover staat, is dat alles wat hier wordt betoogd buitengewoon helder uiteengezet is; er wordt kortom nergens vagelijks geleuterd, maar alle ontwikkelingen en problemen - en die zijn er in dit verband in overvloed - zijn glashelder beschreven.

Al met al heeft deze Nederlands-joodse geschiedenis overigens een betrekkelijk korte periode ingenomen, en met het verhaal over 'de middeleeuwen, tot 1650' is men dan ook in drie bladzijden klaar. Een reden, zo kunnen we denken, om ons Nederlands belang voor de joodse geschiedenis in een wereld-historisch perspectief enigszins te relativeren, want daarvoor lagen, gerekend vanaf Abraham, zo'n vierduizend, en geteld vanaf de stichting van Jeruzalem door koning David een drieduizend jaren (de betreffende herdenkingsfeesten zijn onlangs losgebroken).

Dat de joden in onze Gouden Eeuw in ons land een toevluchtsoord hebben gevonden en hier een belangwekkende rol zijn gaan spelen, kan eenieder nog zien aan de twee grote Amsterdamse synagoges (in een waarvan nu het Joods Historisch Museum is gevestigd).⁴ Zij weerspiegelen de betekenis van de twee

belangrijke joodse groeperingen: de uit Portugal afkomstige Sefardiem en de uit het oosten (vooral Polen en Duitsland) afkomstige Asjkenaziem.

De kloof tussen deze twee joodse stammen - of hoe men het wil noemen - is altijd bijzonder groot geweest, waarbij er een sterke neiging bestond om de eersten, als rijker en deftiger, boven de tweeden te verkiezen.⁵ Met dit onderscheid moet men echter voorzichtig zijn, aangezien ten eerste de 'Duitse' joden op den duur verreweg de grootste - en belangrijkste - groep gingen vormen, en ten tweede veel Portugese joden al even arm waren of werden. In dit boek is men overigens opvallend spaarzaam met genoemde termen, en wordt eerst 'De Portugees-Joodse gemeente, tot 1795' en vervolgens 'De Hoogduitse gemeente, tot 1795' behandeld.

Met alle denkbelden - en vooral: waandenkbelden - over een specifiek joodse rijkdom kunnen we ook niet voorzichtig genoeg zijn, al was het maar omdat we hier met een van de bronnen van het antisemitisme te maken hebben. Een beroemde Duitse geleerde, Werner Sombart, heeft zich nog eens uitgesloofd om het enorme aandeel van de joden aan 'de geest van het kapitalisme' aan te tonen; en dat begon natuurlijk al met alle 'woeker' als typisch-joodse bezigheid. Het joodse aandeel aan de Nederlandse economie van de Gouden Eeuw heeft hij in elk geval overschat; maar hij dacht dan ook dat onze J.P. Coen eigenlijk Cohen heette.⁶

Hoe sterk dergelijke ideeën voortleven en doorwerken weet ik uit eigen ervaring, als ik leerlingen (uit hogere klassen) vroeg hoe zij het antisemitisme verklaarden. Steevast kwam dan van tenminste een deel van hen het argument: uit afgunst of jaloezie tegenover de joodse rijkdom, inclusief hun vermogen om deze te verdienen.

Dit alles kan men in dit boek op verschillende plaatsen duidelijk weerlegd of gerelativeerd vinden: want er waren inderdaad zeer rijke - vooral Portugese - joden, maar er waren nog veel meer straatarme joden; dit gold zeker voor het einde van de achttiende eeuw, maar ook nog voor de negentiende en zelfs de twintigste eeuw.

Hoe de Nederlandse joden de Franse tijd van 1795 tot 1813 hebben beleefd is in tien bladzijden alweer voortreffelijk beschreven; want deze tijd was niet alleen lang van duur (vergeleken met de 'Duitse tijd'), maar ook in veel opzichten revolutionair en verwarrend. Daarbij kan men zich natuurlijk afvragen, of - en in hoeverre - wij deze bezettingstijd zouden kunnen vergelijken met die Duitse. Het contrast is dan zeker veel groter

dan elke overeenkomst, al was het maar omdat deze tijd de joden hun principiële gelijkberechtiging heeft gebracht. Ook was Napoleons broer Lodewijk, die hier vier jaren als koning optrad, niet alleen een toonbeeld van goedhartigheid, maar bovendien de joden opvallend goed gezind; met als belangrijkste raadgever Jonas Daniël Meyer, die in Amsterdam nog bekend is vanwege het naar hem genoemde plein.

De laatste drie jaren van onze inlijving bij het Franse keizerrijk (1810-1813) zijn voor veel joden zeker nog moeilijker en ellendiger geweest dan voor de meeste Nederlanders. Zoals vermeld wordt: 'Meer dan 80 procent van de Hoogduitse joden in Amsterdam kwam in aanmerking voor steun, maar slechts weinigen kregen die daadwerkelijk. Volgens een beschrijving uit die tijd zwierven velen halfnaakt door de straten.' (75)

Wat het boek nog eens onderstreept, is het niet onbekende verschijnsel dat de meeste joden lange tijd uitgesproken orangisten waren, dus emotioneel - en soms ook financieel - verbonden met ons vorstenhuis.

Als een verklaring hiervan kan men aanvoeren dat de joden overal alleen maar erkentelijk konden en moesten zijn tegenover een gezag of gezagspersoon die bereid was hen te beschermen, of tenminste met rust te laten. Het enthousiasme van de joden voor het nieuwe bewind dat hun in 1796 gelijkberechtiging verschafte (ook dat gaan we spoedig vieren!), bleef dan ook beperkt tot een kleine groep van 'verlichte' joden.

19e en 20e eeuw

Het nieuwe koninkrijk van 1813 werd, in de geest van de ijverige Willem I, vooral gekenmerkt door een sterke neiging om alle kerkelijk leven, en dus ook het joodse, van

staatswege te reglementeren; van een discriminatie was hierbij geen sprake, er werd integendeel juist een integratie van de joden in het Nederlandse leven nagestreefd (ook wat betreft het gebruik van het Nederlands in plaats van het Jiddisch in het onderwijs). Het allergrootste probleem bleef echter voor de meeste joden voorlopig toch het pure overleven; tegenover een zeer kleine bovenlaag van rijke joden stond immers een brede massa van ontstellend arme joden. 'Van de vijftigduizend mensen in Amsterdam die steun ontvingen, waren er meer dan dertigduizend joods. Dat betekent dat joden meer dan 26 procent van de steuntrekkers uitmaakten, terwijl hun aandeel in de bevolking iets meer dan 10 procent bedroeg. Van de Hoogduitse joden ontving 52 procent steun en voor de Portugese joden gold zelfs een percentage van 62 ...' (82-83).

Dit gold voor de tijd van de grote arts en filantroop Samuel Sarphati (1813-1866), wiens zegenrijke activiteiten - in Amsterdam natuurlijk - hier in het kort beschreven zijn; veel daarvan is voortgezet door de al even bekende A.C. Wertheim.

Na 1870 kwam er in ons land op allelei gebied veel 'in beweging' waaraan de joden hun eigen en opvallend grote aandeel hebben gehad. Dit geldt zeker op economische gebied, en waarschijnlijk nog meer omdat bepaalde joden een fijne neus (met permissie) hebben gehad voor nieuwe mogelijkheden dan omdat ze nog groter geldwolven zouden zijn geweest dan hun christelijke collega's.

En wat de genoemde 'geest van het kapitalisme' betreft is het een niet onbekend maar wel pikant gegeven dat de bekende familie Philips verwant was met een zeker Karl Marx; met dit verschil dat de laatste *Das Kapital* schreef en de twee gebroeders Philips (Anton en Gerard) het maakten.

Daarin deden ze trouwens niet onder voor de familie Van den Bergh, te beginnen met Simon van den Bergh (in Oss, later Rotterdam), die de mogelijkheden van de margarine ontdekte en zo grondlegger is geworden van het wereldconcern Unilever. Iets dergelijks geldt ook voor de wereld van de textiel en van de mode, alsmede voor grootwinkelbedrijven als De Bijenkorf.

In het tegenovergestelde kamp van het opkomend socialisme hebben de joden overigens een al even grote rol gespeeld, al was het maar omdat de maatschappelijke verlossing die deze ideologie beloofde tegelijk ook de oplossing inhield van alle problemen van onze slechte maatschappij; met inbegrip natuurlijk van 'het joodse vraagstuk', zoals dat eens heette.⁹ Dit socialisme was, zo heeft men wel gesteld, ten dele misschien een aardse vertaling van het oud-joodse Messianisme.¹⁰ Maar daarnaast speelde natuurlijk het zelfbewustzijn en de betrekkelijke welvaart van een arbeiderselite als die van de diamantbewerders een rol, met hun zeer zelfbewuste ANDB (Algemene Nederlandse Diamantbewerders Bond) en het overeenkomstige Amsterdamse verenigingspaleisje.¹¹ Maar dat weet iedereen die iets afweet van de geschiedenis van de Nederlandse arbeidersbeweging.¹²

Het Amsterdamse joodse proletariaat is na 1940 grotendeels vermoord door de Duitse beulen en hun Nederlandse handlangers.

Daarnaast kon men ook een uitweg, letterlijk, zoeken in het Zionisme, nadat in 1896 (ook dat gaan we herdenken!) *Der Judenstaat* van Theodor Herzl was verschenen. Voor alle joden die meenden dat hier in Nederland hun taak en toekomst lag was dit Zionisme overigens een afkeurenswaardige zaak; de vaak felle strijd hierover vindt men ook helder beschreven.

Op het gebied van de cultuur ging het na 1870 wemelen van de joden - en van de jodinnen, want ook als voorvechtsters van alle vormen van vrouwenemancipatie stonden dezen haar vrouwtje, te beginnen met de onverschrokken Aletta Jacobs en haar minder bekende zusters.¹³ Dit gold voor het krantenwezen (met enige joden als baanbrekers van vooral de liberale pers), voor de letterkunde, voor de beeldende kunsten en - meer nog - voor alles wat met de muziek te maken had.

Iedere specificatie moet ik hier verder achterwege laten, met de vermelding dat in dit boek een aantal interessante en begaafde figuren, begrijpelijkerwijs, niet eens zijn behandeld of slechts terloops vermeld.



Het Jonas Daniël Meijerplein in 1925, met links van het Hoogduits synagogen-complex het kantoor van het Centraal Blad voor Israëlieten in Nederland.



De keerzijde van al deze activiteit ligt in zekere zin voor de hand en komt in dit boek ook wel ter sprake, zij het ook, en zeker voor de jaren 30 van onze eeuw, nogal terloops: alle irritatie een weerstand die 'de joden' opriepen, al was het maar omdat zij op zoveel gebieden actief en succesvol waren, of leken te zijn.

Het moderne antisemitisme betekende, met andere woorden, vaak een keerzijde van deze joodse emancipatie; zoals een ieder kan waarnemen die zich in de cultuur van, laten we zeggen de afgelopen honderd jaar verdiept. Daarbij is het natuurlijk prettig om te denken dat de echte antisemieten alleen maar aan de overzijde van onze oostgrens te vinden waren, maar daarvan was helaas geen sprake. Of om het wat kort en cru te formuleren: het wemelde ook in ons land van de mensen die hetzij nauwelijks in die joden geïnteresseerd waren, hetzij hen eigenlijk maar vervelende lieden vonden, hetzij ordinaire antisemieten zijn geweest en gebleven. Maar om dit alles in kaart te brengen zou een heel ander en veel omvangrijker boek - of een boekenserie - nodig zijn, of een echte cultuurgeschiedenis van het moderne jodendom in zijn wisselwerking met de niet-joden.

Hier ligt, denk ik, nog een enorme taak voor Nederlandse historici van de volgende eeuw.

Dat het antisemitisme veel kwaadaardiger en gevaarlijker is geworden in de tijd van het interbellum - dus de ruim twintig jaar van 1918 tot 1939 - ligt voor de hand. Dit alles is echter langzamerhand uitentreure beschreven; en uiteraard kon dit boek hierover weinig nieuws brengen maar deze hele en grotendeels ook deprimerende toestand wel kort en goed samenvatten. Met een voor de hand liggend accent op de jaren 30, toen we werden geteisterd door de economische crisis, door Hitlers 'Machtübernahme' en door politici en bureaucraten die grotendeels, helaas, bijzonder bangelijk waren, bekrompen of gewoon - meer of minder bewust en openlijk - antisemitisch.

Gruwelijk en traumatisch herstel

De verschrikkingen van de 'sjoa' - zoals het in dit boek heet - zijn al zo uitvoerig en bijna eindeloos beschreven dat menigeen (en zeker ook menige leraar) misschien wat allergisch is geworden voor alle Anne Franks en Etty Hillesums.¹⁴ Het demonische programma van de 'definitieve oplossing van het joodse vraagstuk' is hier desondanks weer bijzonder

helder weergegeven en met een opvallend vermogen om tussen de vele klippen door te laveren, zoals de 'waardering' van de rol die de beruchte Joodse Raad in dit alles heeft gespeeld.

In bepaalde gevallen is het oordeel overigens hard genoeg; zo heet Friedrich Weinreb - eens zo koppig verdedigd door Renate Rubinstein en Aad Nuis - hier gewoon 'de joodse oorlogsmisdadiger' (223).

Nog moeilijker dan de beschrijving van deze gruwelen is, denk ik, die van de halve eeuw die erop volgde en die men op een zinvolle wijze in twee delen heeft verdeeld: over het 'traumatisch herstel' na onze bevrijding en over de 'opbouw en continuïteit na 1945'. Het traumatische element betekent, nog altijd, dat die glorieuze bevrijding van 'ons' (de niet-joden en niet-NSBers) voor zeer veel joden een moeizaam complex is geweest van het tegelijk noodzakelijke en veelal ook onmogelijke 'herstel': want hoe herstellde men zijn bestaan als men zijn familie had verloren, of als men zijn bezittingen en zijn rechtsherstel nog moest bevechten tegen alle profiteurs en alle weerstanden van bureaucratie of van wereldbeschouwelijke aard. Dit laatste geldt vooral voor de tragedie van de joodse pleegkinderen, die veel christenen - met de beste bedoelingen van hun wereld - voor het christendom wilden behouden.

Maar wie kent nog de naam van een Anneke Beekman?

Onder opbouw en continuïteit kan men alles laten vallen wat wijst op het verbazingwekkende overleven van de joden in onze Nederlandse maatschappij en cultuur. Maar dat kunnen we allen constateren: er is geen toonaangevende krant of weekblad dat niet, en indien niet dagelijks dan toch wel wekelijks, aandacht besteedt aan joodse auteurs of kunstenaars. De joden zijn, dat is duidelijk, in de mode en wie zou het durven hun betekenis niet te erkennen (behalve enige onverbetere lijke antisemieten of modieuze pseudo-antisemieten)?

Deze ideologische adderklauwen laat ik hier echter maar met rust. Interessant is in elk geval wat de auteurs constateren over het veel groter aandeel dat de joden na de oorlog hebben gekregen in aanzienlijke bestuursposities; en hoeveel burgemeesters en ministers leverden zij voor de oorlog? (Antwoord: weinige!) In Amsterdam had men drie opeenvolgende joodse burgemeesters, en dat was dus in de stad die meer joden heeft verloren dan elke andere Nederlandse gemeente. Wat dan nog niet eens wordt vermeld zijn

kleio

nummer 8/95
pagina's 28 en 29

de drie Polakken die in de Raad van State zaten (of nog zitten?); en dan zwijg ik nog over alle andere prominente Polakken.¹⁵

Informatie per gemeente

Het tweede deel van dit boek, het 'Lexicon van de joodse gemeenten', biedt een schat aan informatie voor iedere leraar die aan zijn leerlingen iets duidelijk wil maken over de betekenis van de joden voor zijn/haar eigen stad of stadje, inclusief een voortreffelijke literatuuropgave als uitgangspunt voor verdere studie.

Onder al deze plaatsen heeft men terecht Amsterdam buiten beschouwing gelaten omdat de geschiedenis van het Nederlandse jodendom nu eenmaal zo grondig met deze stad is verweven.¹⁶

Even verrassend als verhelderend was voor mij echter de uitvoerige behandeling van het joodse aandeel in de geschiedenis van mijn geboortestad Rotterdam (496-514), en dit was veel groter dan ik had gedacht: tegen 1800 was 'Rotterdam na Amsterdam de grootste joodse gemeente in Nederland en een van de grootste in West-Europa'.

Wat niet wegneemt dat het stempel dat de joden op deze stad hebben gedrukt verhoudingsgewijs toch gering is geweest en gebleven; jammer genoeg zou ik willen zeggen, maar daarop ga ik niet verder in.

De steeds weer verbazingwekkend gedetailleerde informatie in al deze artikelen betreft zowel de hele 'voorgeschiedenis' van de joden, gerekend tot het noodlotsjaar 1940, als wat zich daarna afspeelde. En misschien kan men zich niet beter indenken wat die catastrofe van de bezettingstijd heeft betekend dan door na te lezen hoe dit alles zich in allerlei plaatsen afspeelde, en met welke resultaten.

Zo was een plaats als het Groningse Winsum natuurlijk een allerm minst belangrijke joodse gemeente, met een hoogtepunt van 152 joden in 1869 op de bijna 23.000 inwoners. Toch is het niet minder huiveringwekkend om hierover te lezen: 'Eén onderduiker overleefde de bezetting. Alle andere joden zijn gedeporteerd en vermoord' (564).

Maar wat is in dit alles niet huiveringwekkend?

Ook kritiek

Tenslotte nog een paar kritische opmerkingen. Ik miste enige interessante en invloedrijke joodse schrijvers, waaronder Herman de

Man, Siegfried van Praag en Maurits Wertheim.

De eerste wordt niet genoemd bij zijn geboorteplaats Woerden, maar was voor de oorlog een veel gelezen auteur van typische streekromans over het gebied van Lek en IJssel en bij Rotterdam; en 'volks' ('völkisch') kon het moeilijk, wat dit betreft hadden de nazi's hem wel tot ere-ariër mogen benoemen (wat ze niet deden, ze vermoordden wel zijn hele familie).

Siegfried van Praag (een van de vele Van Praagen) schreef een mooi boek over Amsterdam als *Jeruzalem van het Westen*, zoals Wertheim dit deed over een Rotterdamse joods milieu van de vorige eeuw: *Vorst van de ballingschap*. Om voor mij mysterieuze redenen is deze Maurits Wertheim, in tegenstelling tot zijn naamgenoot Wim, bijna overal volstrekt verzwegen of vergeten.¹⁷ Ook Meyer Sluizer als bewogen schrijver over het verloren joods-Amsterdamse verleden had mijns inziens genoemd moeten worden.¹⁸ Bij de zogenaamde 'Exilliteratuur' - de in Nederland uitgegeven werken van uitgeweken

en grotendeels joodse Duitstalige schrijvers - worden alleen enige namen genoemd, en veel meer was waarschijnlijk ook weer niet mogelijk. Maar het is jammer dat 'men' in ons land wel een Joseph Roth kent en van tijd tot tijd bejubelt, maar dat Georg Hermann (1871-1943) radicaal vergeten lijkt te zijn.¹⁹ En nu maar wachten op de uitgever die het aandurft om diens boeken over Jettchen Gebert weer eens uit te geven (voor de oorlog al vertaald en veel gelezen).²⁰

Tenslotte dan nog het probleem van het titelwoord 'Pinkas', dat nergens wordt verklaard en kennelijk bekend wordt verondersteld. Maar ik kende het woord niet, in het boek komt het alleen twee keer voor in de verbinding 'Pinkas Oisterwijk' (424 en 483), en dan weet men nog niets.

Volgens H. Been: *Resten van een taal* betekent 'pinkes' (Hebreeuws 'pienkas') echter: koopmansboek, notitieboek of notulenboek; en dat lijkt wat nuchter voor deze allerm minst nuchtere geschiedenis.²¹

Noten

1. Volledige titel: *Platenatlas van het leven der joden in Nederland van de middeleeuwen tot 1940*. Enigszins vergelijkbaar is de al even mooie platenatlas *Jizkor* van D. Hausdorff over de geschiedenis van de Rotterdamse joodse gemeente vanaf 1610 (Baarn 1978).
2. Van Vigeveno is de overzichtskaart van alle joodse gemeenten in ons land: in zijn *Joods Nederland* vindt men echter drie kaarten, van de situatie circa 1796, in 1889 en in 1930.
3. In de Avenue for the Righteous among the Nations zijn opvallend veel bomen (met de verklarende naambordjes) geplant voor Nederlanders (uit 'Holland').
4. Namelijk in de Asjkenazische of Hoogduitse synagoge die zelf weer een complex van vier verschillende gebouwen omvat uit de 17e en 18e eeuw.
5. Een merkwaardig voorbeeld hiervan vindt men in Huizinga's boek *Nederland's beschaving in de zeventiende eeuw* (1941; VW II, 454).
6. Het belangrijkste waren zeker wel hun relaties met geloofsgenoten elders in de wereld en hun kennis van het Spaans en Portugees; vgl. 24/25.
7. Op p.480 en p.570 over Zaltbommel staat enige onjuiste informatie over het voorgeslacht van de gebroeders Philips; maar daarover is altijd al moeilijk gedaan. In elk geval is Marx (voor 1870) nog op bezoek geweest bij zijn tante (die een zus was van zijn in Nijmegen geboren moeder) en zijn oom Lion Philips in Zaltbommel.
8. Als een goedkope 'kunstbater', deze was ontwikkeld in Frankrijk.
9. Op alles wat alleen al met deze merkwaardige term verbonden is, kan ik hier niet ingaan; zoals dit boek trouwens ook niet doet.
10. Deze term omvat, reeds in het Oude Testament, alle voorspellingen van de toekomst van een 'messias' als de grote verlosser van het joodse volk. Voor de christenen betekende Jezus Christus uiteraard deze verlosser.
11. Tegenwoordig het Nationaal Vakbondsmuseum aan de Henri Polaklaan (Henri Polak was de grote voorman van de ANDB).
12. Met de aanhalingstekens wil ik aangeven dat een groot deel van deze beweging vooral het werk was van alle burgers en intellectuelen die voor 'het proletariaat' opkwamen.
13. Zij komt uiteraard ter sprake bij de behandeling van de gemeente Hoogeveen-Sappemeer (waar de scholengemeenschap naar haar is genoemd).
14. Zoals bekend zijn intussen drie standaard-termen in omloop: de 'Sjoa' (of 'Shoah'), de 'Holocaust' (naar een Amerikaanse film die kitsch was maar alom een enorme indruk maakte), en de oorspronkelijke Duitse naam 'Endlösung der Judenfrage in Europa', alias de 'definitieve oplossing' of 'final solution' (in de angelsaksische wereld).
15. Een van deze is de Amsterdamse oud-burgemeester Wim Polak.
16. Hiervoor kan men weer terecht in het boek van Stoutenbeek en Vigeveno, waarin het joodse Amsterdam uitvoerig wordt behandeld.
17. Die nog altijd leeft en blijft volhouden dat het Chinese communisme een zegen is geweest voor dat land; waarvan nota.
18. Wel vermeld als de man achter het antifascistische propagandablade *Vrijheid, Arbeid, Brood* (waarmee hij goed werk heeft gedaan) op p.165.
19. Diens beroemde *Radetzky* speelt in een geïdealiseerd Oostenrijk van voor 1914 en in een niet-joods milieu!
20. In twee delen: *Jettchen Gebert* en *Henriette Jacoby* (1906-08). De boeken spelen in een joods-Berlijns milieu van de vorige eeuw; de auteur is in 1943 in Auschwitz omgekomen.
21. Of: *Woordenboekje van het Nederlandse Jiddisch* (1966). Het prachtige boek van J.L. Voorzanger en J.E. Polak *Het Joodsch in Nederland* (1915, herdruk 1974) geeft deze omschrijving: pinqueis, koopmansboek; kohier; register, zondenregister; notulenboek of protocol; zogenaamd inlegboek, waarin men op Sabbath- en feestdagen ... het bedrag boekt, waarmee iemand bij zijn alioth ter Synagoge 'n instelling van weldadigheid bedenkt.

JFK



KLEIOSKOOP

Ruud Slotboom

22 november 1963: president John F. Kennedy wordt vermoord. Al snel wordt Lee Harvey Oswald gearresteerd. Even later wordt Oswald vermoord. De commissie Warren concludeert in haar rapport, dat Oswald de enige moordenaar was en er dus geen sprake was van een complot. Die conclusie roept veel vraagtekens op. Officier van justitie Jim Garrison onderneemt jaren na de moord pogingen om aan te tonen dat er toch een samenzwering gaande was. Ziedaar de gegevens waarvan regisseur Oliver Stone gebruik maakte in JFK (1991), de speelfilm die onlangs op video werd uitgebracht.



New Orleans, 22 november 1963. Officier van justitie Jim Garrison zit in een café als hij op televisie getuige is van de moord op president John F. Kennedy. Als oplettend ambtenaar laat hij David Ferrie meteen op zijn bureau komen. Ferrie, een kennis van Oswald, gedraagt zich vreemd tijdens het verhoor, maar Garrison ziet er niet genoeg in om hem vast te houden. Zo belangrijk lijkt Ferrie niet. Tot hij zich drie jaar later het geval met Ferrie herinnert.

Een gesprek met een bevriende jurist maakt hem duidelijk dat er met de moord op Kennedy wel eens meer aan de hand kon zijn geweest. 'De commissie Warren heeft maar wat zitten mierenneuken', zegt zijn relatie. Er zouden zes kogels op Kennedy zijn afgeschoten in plaats van de drie die Oswald

vuurde. Bovendien was het opmerkelijk dat Oswald, die volgens ingewijden een slechte schutter was, op grote afstand zo trefzeker kon richten.

Garrison besluit op eigen houtje een onderzoek in te stellen. Al snel ontdekt hij dat belangrijke getuigen inmiddels dood zijn. Alleen maar toeval? Er zijn wel getuigen die hun verhaal willen doen, maar niet voor de rechtbank. Men vreest voor de gevolgen. Zoals een van hen het plastisch uitdrukt: 'De regering maakt je helemaal af en kraait dan victorie.'

Uiteindelijk wil Ferrie uit schuldbesef erkennen dat hij en Oswald actief waren in een gewapende anti-Castrobeweging. Hun opdrachtgever was een zekere Clay Shaw, een man die connecties heeft met de CIA. Omdat deze echter zijn betrokkenheid bij de CIA ontkent en Ferrie als belangrijkste getuige een (geregisseeerde?) hartaanval krijgt, staat Garrison vrijwel met lege handen.

Bij gebrek aan voldoende bewijs speculeert Garrison tijdens het proces voornamelijk over het motief van de moord.

President Kennedy had plannen om de macht van de CIA te breken. Had de CIA geen belang bij zijn dood?

Kennedy wilde binnen enkele jaren de Amerikaanse troepen uit Vietnam terugtrekken. Had het Pentagon geen motief voor de moord?

Kennedy zou een einde hebben willen maken aan de Koude Oorlog. Zouden het militaire apparaat en de defensie-industrie geen baat hebben bij zijn dood?

Volgens Garrison is er maar een conclusie mogelijk: 'Ik stel dat wat er op 22 november 1963 gebeurde een staatsgreep was. En Kennedy's plan voor terugtrekking uit Vietnam werd herroepen. De oorlogsindustrie is de grootste van dit land: 80 miljard per jaar. President Kennedy is gedood door een complot op het hoogste niveau. Uitgevoerd door Kou-

kleio

nummer 8/95
pagina's 30 en 31

de Oorlog-fanaten binnen het Pentagon en CIA die in het geheim opereren.'

De afloop van de rechtszaak is bekend. Shaw wordt vrijgesproken van betrokkenheid bij de moord op Kennedy. Ontgoocheld verlaat Garrison het gerechtsgebouw. Is er geen onrecht geschied? Was er dan geen sprake van een samenzwering om de president te doden?

Regisseur Stone laat er geen misverstand over bestaan dat Kennedy het slachtoffer is geworden van duistere krachten. *JFK* opent met de bekende afscheidsrede van Eisenhower waarin deze waarschuwt voor de te grote invloed van het militair-industriële establishment. Kennedy werd vermoord omdat hij plannen had om de Amerikaanse betrokkenheid in Vietnam te beëindigen. Met Lyndon Baines Johnson kon de oorlog worden voortgezet en was het voortbestaan van het militair-industriële complex verzekerd. In Kennedy moet de kijker de vermoorde onschuld herkennen. Wanneer hij voor het eerst in beeld verschijnt, spreekt de commentaarstem dat hij het symbool zal worden van de nieuwe vrijheid die voor verandering en beroering zal zorgen. En we horen zijn beroemde rede die hij op de American University in Washington houdt: *'Wat voor vrede bedoelen we en wat voor vrede zoeken we? Geen pax americana afgedwongen met Amerikaans wapentuig. We moeten onze verhouding met de Sovjetunie herzien.'*

Het beeld van Kennedy als vredesapostel is wel erg voorspelbaar en traditioneel. Geen woord over de toestemming die Kennedy gaf voor de rampzalige invasie in de Varkensbaai. Geen woord over zijn besluit om meer troepen naar Vietnam te zenden.

Deze geïdealiseerde voorstelling past echter goed in de collectieve herinnering van veel Amerikanen die in de jaren zestig zijn opgegroeid. Voor hen symboliseerde Kennedy de hoop op een beter Amerika. Na zijn dood werd alles anders. Amerika raakte steeds verder verzeild in de uitzichtloze oorlog in Vietnam en verloor zijn morele superioriteit. De deceptie was groot.

In de film wordt daaraan duidelijk uitdrukking gegeven. Iemand zegt daarin: *'Ik denk wel eens dat het verval met Vietnam begonnen is.'*

Stone is zelf een Vietnam-veteraan. Naast *JFK*, is Vietnam het onderwerp in twee andere films van zijn hand: *Born on the Fourth of July* en *Heaven and Earth*. Kennelijk heeft Stone heel wat af te rekenen en hij doet dat in *JFK* in de geest van de jaren zestig. Zo krijgt de protestbeweging gestalte in de fi-



Garrison, gespeeld door Kevin Costner.

guur van Garrison, die tevergeefs strijdt tegen de regering, het systeem. Het motto waarmee de film opent, is al even karakteristiek: *'Zondigen door stil te zijn wanneer protest zou moeten klinken, maakt mensen tot lafaards.'*

Ondertussen blijkt allerm minst overtuigend dat Kennedy als gevolg van een samenzwering is vermoord. In *JFK* wordt driftig gespeculeerd en gesuggereerd, maar in feite niets bewezen.

Heeft de film dan wel waarde voor het geschiedenisonderwijs?

Ik denk het wel. Juist omdat *JFK* een intrigerende plot heeft (is Kennedy door een samenzwering vermoord?), is er een aansprekende vraagstelling. De film kan een goed uitgangspunt zijn voor een discussie over het werk van een historicus. Wat is nu werkelijk een bewijs? Wanneer is een getuige geloofwaardig?

Een goede illustratie van wat ik bedoel is te vinden halverwege de film. In dit fragment, dat een kwartier duurt, spreekt Garrison in Washington met een man die zich X noemt. Als voormalig inlichtingenofficier ontvouwt hij de inmiddels bekende theorie dat Ken-

nedy moest sneuvelen omdat hij vijanden had in het leger en de defensie-industrie. In zeer suggestieve beelden wordt het motief van Kennedy's moord getoond. X vertelt daarbij: *'Het organisatie-motief achter elke samenleving is oorlog. Het gezag van een staat over z'n burgers berust op militaire macht. En Kennedy wilde de Koude Oorlog beëindigen.'*

Kennedy *'is als Caesar omringd door vijanden en er broeit iets. Onzichtbaar, maar alle hoge heren weten ervan'.* (...) Ik denk dat het zo begonnen is.

Je kunt de leerlingen vragen welke bewijzen er zijn voor een complot tegen Kennedy. Als blijkt dat er in de film meer motieven dan bewijsbare gegevens worden getoond, kan de vraag rijzen of er wel sprake was van een samenzwering. Er schort immers nogal wat aan de historische bewijsvoering.

Amerika/1991/ca. 190 minuten/regisseur: Oliver Stone/acteurs o.a.: Kevin Costner, Kevin Bacon, Tommy Lee Jones en Sissy Spacek.

RECENSIES



In 't kort

In 't kort is een rubriek waarin maandelijks de uitgaven die bij de redactie zijn ontvangen worden aangekondigd.

Een selectie uit deze boeken wordt in een later nummer van KLEIO besproken.

Albert Speer is een van de nazi's die historici nog steeds bezighouden: was het een scrupuleuze opportunist, een romanticus of een oprecht boeteling?

De historica en schrijfster Gitta Sereny heeft jarenlang met Speer gesproken over z'n drijfveren, z'n liefde voor Hitler en z'n wroeging. In *Albert Speer. Verstrikt in de waarheid* geeft ze een beeld van de meest intieme vriend van Hitler. (Balans, 918 blz., f69,50. ISBN: 90 5018 286 0)

Hanan Ashrawi is een opvallende verschijning in het vredesproces tussen Israël en de PLO. Niet alleen omdat zij al vanaf het begin bij de gesprekken betrokken was, maar ook omdat zij als vrouw een vooraanstaande rol speelt in een door mannen gedomineerde Arabische wereld.

In *Deze kant van de vrede* geeft ze een beeld van de eerste - misschien wel cruciale - fase van het vredesoverleg. (De Boekerij, 324 blz., f39,50. ISBN: 90 225 1915 5)

Acht jaar lang heeft Ger Verrips onderzoek verricht naar de CPN. Dat resulteerde in het boek *Dwars, duivels en dromend. De geschiedenis van de CPN 1938-1991*. Het boek is gebaseerd op (deels voor het eerst geopende) archieven in binnen- en buitenland, en op gesprekken met hoofdrolspelers als Wolff, Bakker en Schreuders. (Balans, 580 blz., f69,50. ISBN: 90 5018 251 8)

Ted Schouten heeft een boek geschreven over een onderwerp dat de laatste tijd veel publiciteit heeft gekregen: de oorlogsmisdaden in Nederlands-Indië.

In *Dwaalsporen* beschrijft Schouten de individuele en collectieve excessen tijdens de Bersiap-periode en de politionele acties. Daarbij kijkt hij naar het optreden van beide kampen: het Nederlandse en het Indonesische. (Alpha/Walburg Pers, 176 blz., f39,50. ISBN: 90 5658 004 3)

Dam Backer vertrok in 1939 naar Nederlands-Indië. Drie jaar later werd de Kniltluitenant opgepakt door de Japanners. Hij kwam in verscheidene kampen terecht, niet alleen in Indië, maar ook elders in Azië. Zijn dagboek over de periode in Indië ging verloren, maar het tweede deel, over de tijd in

Japan en Mantsjoerije, bleef behouden. Dat dagboek is nu uitgegeven, samen met enkele brieven die Backer vlak na de oorlog schreef: *Buigend riet*. (Veen, 240 blz., f34,90. ISBN: 90 2540 765-X)

Hans Buddingh, redacteur van NRC-Handelsblad schreef de *Geschiedenis van Suriname*. Het verhaal begint met de oorspronkelijke bewoners en de eerste kolonisatie, en eindigt met de overgang van het militaire naar het burgerbewind. In veertien hoofdstukken komen onderwerpen als de slavernij, de plantage-economie en de onafhankelijkheid ter sprake (Het Spectrum, 424 blz., f39,90. ISBN: 90 274 3044 6)

In *Staatsvorming en politieke theorie* staan drie artikelen van Siep Stuurman, hoogleraar Europese Ontwikkeling Studies in Rotterdam. Het eerste essay gaat over duizend jaar staatsvorming in Europa, het tweede over de geschiedenis van de politieke theorie, en het derde over de 'vergeten' Franse Cartesiaan Poulain. (Bert Bakker, 267 blz., f34,90. ISBN: 90 351 1606 2)

J.G. Kikkert heeft opnieuw een biografie geschreven over een lid van het Huis van Oranje: *Geld, macht & eer. Willem I, Koning der Nederlanders en Belgen*.

Kikkert beschrijft Willem I als de man met de vele gezichten: geraffineerd opportunist, maar ook vasthoudend; meer koopman dan koning, maar tegelijkertijd een onderdrukker. (Scheffers, 254 blz., f49,90(geb.). ISBN: 90 5546 004 4)

A. van Hulzen behandelt in *De Grote Geus* de rol van Hendrik van Brederode in de opstand tegen de Spanjaarden. Voor Van Hulzen staat vast dat niet het driemanschap Oranje, Egmond en Hoorne, maar Van Brederode als eerste een duidelijke keuze maakte. Terwijl de anderen nog twijfelden greep de laatste in 1566 en 1567 naar de wapens. *'Pas na de dood van Brederode ... trad Willem van Oranje eindelijk op als leider van het gewapende verzet.'* (Verloren, 142 blz., f29,50. ISBN: 90 6550 500 8)

Ruud Slotboom

kleio

nummer 8/95
pagina's 32 en 33



DUITSLAND

Albert de Lange, *Voorbij de Muur* (Atlas, Amsterdam 1994) 280 blz., prijs f39.90.

De hereniging van Duitsland bracht een golf van euforie teweeg. De Muur zou verdwijnen, de wachttijden bij Helmstedt ook, evenals de vervelende paspoortencontrole bij Checkpoint Charlie, er zou westerse welvaart komen. Maar al snel werd duidelijk hoe verschillend de BRD en de DDR, hoe totaal anders West- en Oost-Berlijn waren. De euforie maakte dan ook al snel plaats voor teleurstelling, ergernis en nostalgie. Ergernis over de 'Ossies', die volgens sommige Westduitsers alleen maar uit waren op Westduits geld. Teleurstelling bij de Oostduitsers over de grote werkloosheid en stijgende prijzen.

'*Hebben we dan niks in te brengen bij de Duitse hereniging*', vroeg Lothar de Maizière, de minister-president van de DDR, zich af. Het antwoord is domweg: nee. De DDR werd overgenomen door de BRD. En tenslotte nostalgie bij de Oostduitsers: in de DDR was het immers zo slecht nog niet: iedereen had een baan, er was nauwelijks criminaliteit of voetbalvandalisme, en op al die westerse seksuele perversiteiten heeft men echt niet zitten wachten.

De Lange, werkzaam bij Het Parool, doet in 17 *Berlijnse reportages*, zoals de ondertitel van zijn boek luidt, verslag van de moeizame hereniging van de beide Duitslanden. Toespitst op Berlijn, de nieuwe hoofdstad, die uit twee stadshelften bestaat die op elkaar lij-

ken als Washington en Moskou. Het is een zeer leesbaar boek geworden, waarin allerlei over het algemeen bekende zaken de revue passeren. Het zijn enerzijds terugblikken op het leven in de voormalige DDR en anderzijds beschouwingen over de aanpassingsproblemen nu. Zoals de Stasi-terreur, die bijna iedereen raakte. De bouw van de Muur en de wederzijdse spionageacties, censuur bij 't cabaret en de marges die er toch waren, de pogingen van Westduitsers om het huis van opa in de oude DDR terug te krijgen enz.

Het mogen dan vaak bekende verhalen zijn, het maakt ze niet minder schrijnend. Zoals het verhaal van Quach Thi Hoa, de Vietnamese 'verdragsarbeidster' in de DDR, die ondanks verplicht pilgebruik toch zwanger raakte. Ze zou het land uitgezet worden, maar mocht uiteindelijk toch blijven - tot na de bevalling. De 'verdragsarbeiders' die jarenlang in de DDR het vuile werk opknaptten, waren officieel het bewijs van internationale solidariteit. Maar na het einde van de DDR kwam de latente afkeer tegen 'de buitenlanders' aan de oppervlakte. De meeste verloren hun baan en probeerden naar andere landen te ontsnappen; degenen die bleven werden het slachtoffer van buitenlanderhaat.

Oplossingen voor al deze problemen geeft De Lange niet, hij beperkt zich tot beschrijvingen van de situatie nu.

Wim Rongen

J.H. Brinks, *De rechterflank van Duitsland* (Boom, Amsterdam 1994) 167 blz., prijs f34,50.

Buitenlanderhaat, racisme en fascisme staan centraal in het boek van J.H.Brinks. De gebeurtenissen in Hoyerswerda, Rostock en Solingen hebben overal in de wereld diepe indruk gemaakt. Volgens Brinks, die als wetenschapper en als journalist langere tijd in Berlijn verbleef, is de buitenlanderhaat niet alleen een gevolg van de teleurstelling over het verloop van de hereniging. Natuurlijk zijn veel Oostduitsers geschokt vanwege de beloftes van politici van voor de hereniging, die al gauw vals bleken te zijn of door de grote werkloosheid. Je afreageren op de 'buitenlanders', overigens slechts 1% van de bevolking in de DDR, komt in meer landen voor. Maar het racisme is ook een resultaat van de DDR-geschiedenis en - opvoeding.

De DDR-regering trad weliswaar hard op tegen een aantal nazi's (er werden o.a. 118 doodvonnissen uitgesproken), maar kende ook hooggeplaatste personen met een nazi-

verleden. Zoals Arno von Lenski, generaal en afgevaardigde in de *Volkskammer*, maar voorheen bijzitter van het nazi-*Volksgerechtshof*. De DDR-jeugdorganisaties legden de nadruk op lichaams- en sportcultuur, op discipline en tucht. Vooral de FDJ (*Freie Deutsche Jugend*) vertoonde volgens Brinks veel gelijkenissen met de Hitlerjugend. De DDR lag grotendeels op het gebied van het vroegere Pruisen, waar discipline, orde, tucht en militarisme altijd belangrijk geweest zijn. Lange tijd keurde de DDR het Pruisisch verleden af, maar van de Pruisische mentaliteit bleef veel hangen.

Volgens Brinks is de staf van *Wehrspartakiade* naar paramilitaire *Wehrsportgruppe* voor sommige jongeren dan ook heel klein geweest. Daar komt bij dat de jeugd in de DDR altijd zo strikt anti-fascistisch is opgevoed, dat men haast bij wijze van verzet anti-anti-fascistisch werd.

Brinks noemt de situatie in Duitsland zorgwekkend en hoopt dat de 'ruk naar rechts' van de basis niet gevolgd wordt door zo'n ruk van de politici. Oplossingen voor de problemen heeft hij ook niet echt. Goede voorlichting en uitwisseling met Westeuropese leeftijdsgenoten zullen 't moeten doen.

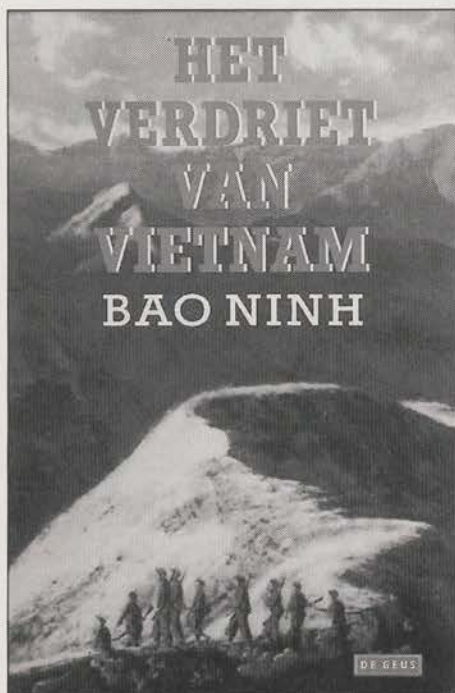
Van de twee boeken over Duitsland is dat van De Lange (zie recensie hiervoor) het meest geschikt voor leerlingen. Het is breder van opzet dan Brinks, die zich tot de ruk naar rechts beperkt en ook leesbaarder.

Wim Rongen

PROEFSCHRIFT

Leo Molenaar, *'Wij kunnen het niet langer aan de politici overlaten'. De geschiedenis van het Verbond van Wetenschappelijke Onderzoekers 1946-1980* (Uitgeverij Elmar, Delft 1994) 512 blz., f59,50.

In dit lijvige (Amsterdamse) proefschrift heeft de auteur een indrukwekkende prestatie geleverd - te meer omdat hij dit boek schreef in een leraarsbaan en dat lukt, we weten het, nog maar weinigen. Het onderwerp is in de titel gegeven: de geschiedenis van dit 'verbond' van verontruste 'wetenschappers', grotendeels uit de natuurwetenschappelijke sfeer, in enige internationaal-politiek uiterst bewogen decennia. In 1981 eindigde de geschiedenis van dit VWO als afzonderlijke organisatie door een fusie met de in 1969 opgerichte Bond voor Wetenschappelijke Arbeiders (BWA); de hieruit tenslotte voortgekomen Vereniging voor Wetenschap en Samenleving (VWS) weerspiegelt nog maar weinig van die 'heroïsche' ja-



ren. Zij staat, als zo veel, in het teken van de ideologische kater van deze tijd.

Dit zwarte beest spookt trouwens toch door deze hele geschiedenis van - doorgaans - idealistische intellectuelen die, vroeger of later, moesten inzien hoe de politici met hun levensgevaarlijke spel van de macht tenslotte altijd aan het langste eind trekken. En uiteraard was vooral de rol van de natuurwetenschappers in het geding, die in staat en bereid waren om de politiek te voorzien van interessante machtsmiddelen als A- en H-bommen (om over de rest van de collectie nog te zwijgen).

Wat deze hele geschiedenis domineert, is natuurlijk de Koude Oorlog, die als internationaal conflict tegelijk en onvermijdelijk ook veel ontwikkelingen binnen dit VWO beïnvloedde; en deze zijn door de auteur zeer uitvoerig beschreven - en rijkelijk geïllustreerd! Misschien wel iets te uitvoerig, want van de lezer die dit alles wil volgen, wordt zeer veel aandacht en belangstelling geëist.

In de rol die dit VWO heeft gespeeld in wat men toen nog wel eenvoudig de 'oost-west-verhoudingen' noemde, of de strijd tussen de 'vrije' en de communistisch-dictatoriale wereld, was vanzelfsprekend de politieke oriëntatie van prominente leden van wezenlijk belang. Dit geldt zeker voor een overtuigde communist als Marcel Minnaert, voor een man als W.F. Wertheim die alle ellende van het communistische China, laten we zeggen, enigszins vergulde en voor mevrouw Petra Eldering (de eerste en de laatste krijgen in dit boek een aparte levensbeschrijving).

Dat dit alles zeker anders geschreven en gewaardeerd zou zijn door iemand die het communistische verleden van de auteur niet deelt, ligt voor de hand. Maar Molenaar dankt in zijn voorwoord nadrukkelijk de CPN naast collega's en personeelsleden van het Erasmiaans Gymnasium (p.12), 'très étonnés de se trouver ensemble' zou ik willen zeggen - en als ik daar nóg leraar was, zouden we zeker heel wat uitvechten!

Aan weerklank heeft het dit boek overigens niet ontbroken, maar het typeert misschien ons vaderland dat enige trammelant ontstond over een passage die de eventuele slechte praktijken van de firma Philips betrof (te vinden op p. 418 als uitgewerkte voetnoot), maar dat geen of weinig aandacht werd besteed aan het dubieuze karakter van de Worldfederation of Scientific Workers, die aan de wieg geeft gestaan van dit Verbond - en zich steeds duidelijker als com-

munistische 'mantelorganisatie' ging ontpoppen.

Ik zou, kortom, over dit boek en zijn auteur nog veel kunnen en willen schrijven, maar dat gaat de perken van deze bespreking te buiten. Ondanks al mijn geestelijke voorbehoud en wantrouwen tegen bepaalde achtergronden ervan, raad ik het nadrukkelijk aan: men kan er veel van leren over talloze interessante figuren en problemen van een periode die nu, naar het schijnt, toch ten einde is gelopen.

E.M.Janssen Perio

DE ANDERE KANT

Bao Ninh, *Het verdriet van Vietnam* (De Geus, Breda 1994) 240 blz., prijs f39,90
Vertaling van *Thân Phân Của Tình Yêu*, Hanoi 1991.

Wie aan de Vietnam-oorlog denkt, ziet beelden voor zich uit Amerikaanse televisiejournals en vooral bioscoopfilms. *The Deerhunter*, *Apocalypse Now* en *Platoon* verhaalden over Amerikaanse militairen die kansloos ten onder gingen in de regenwouden van Vietnam. De films werden alom geprezen voor hun oprechtheid en realistisch weergave van de oorlog. Toch hadden ze één grote tekortkoming: het beeld van de vijand was oppervlakkig en eendimensionaal. De Noordvietnamese strijders werden voorgesteld als bloeddorstige, nietsontziende vechtmachines: 'And they were sharp, as sharp as knives', zoals Billy Joel zong.

Bao Ninh, Vietnamees schrijver, laat de andere kant van de oorlog zien: die van een jonge Noordvietnamese soldaat.

Het verhaal van *Het Verdriet van Vietnam* heeft drie lagen, die dwars door elkaar lopen. In eerste instantie draait het boek om de belevenissen van de soldaat Kien. Als de oorlog begint is hij scholier in Hanoi, als de oorlog eindigt werkt hij bij de lijkenuphaaldienst die stoffelijke resten verzameld in het moeras. In de tussentijd vecht Kien tegen de Amerikanen. Hij begint als soldaat, maar werkt zich op tot commandant van een groep verkenner.

De tweede laag is het leven van Kien na de oorlog. Al bij zijn eerste stappen in de gewone maatschappij is duidelijk dat hij geen normaal leven meer kan leiden. Een deel van zijn leven, zijn jeugd, is weggerukt. Vlak voor de oorlog ontmoette Kien een meisje waarop hij verliefd werd. De oorlog maakt een gruwelijk eind aan de romance. Kien belandt met zijn vriendin in een trein naar

kien

nummer 8/95
 pagina's 34 en 35

het front. De trein wordt gebombardeerd en Kien verliest het meisje uit het oog. Als hij haar enkele uren later terugvindt, is ze verkracht door andere soldaten. Na de oorlog gaan beiden nog wel bij elkaar wonen, maar de relatie is gedoemd te mislukken. Aan de onschuld van de jeugd is met geweld een eind gemaakt.

De derde laag van het boek draait om het schrijverschap van Kien. Hij is het namelijk zelf die zijn ervaringen opschrijft. Maar ook dat is een strijd die nooit lijkt te eindigen: nachten lang schrijft hij bladzijden vol, niet uit eigen wil, maar gedwongen door zijn noodlot: *'Iedere nacht werd Kiens manuscript met ijver en aarzeling langer en naderde het langzaam zijn voltooiing en iedere dag leek het toch of het er verder van afraakte... Het werk scheen zichzelf te structureren, zijn eigen tijd te nemen en zijn eigen omwegen te maken. Wat Kien betrof, hij was alleen degene die opschreef, de roman scheen de leiding in handen te hebben...'*

Bao Ninh heeft een aangrijpend boek geschreven. De oorlog verandert in zijn boek in een schemergebied, waar de deelnemers nauwelijks onderscheid konden maken tussen realiteit en onwerkelijkheid: *'de sfeer ... van de duistere jungle met zijn kwalijke dampen, ... de legendes en mythen over de levens van gewone soldaten.'* In een *'wereld, waarin je tot het uiterste onder druk wordt gezet, bleef er niets over; geen zonlicht, geen lucht, geen mensen, geen naastenliefde of mededogen...'*. De manier waarop Bao Ninh schrijft doet denken aan *Im Westen nichts neues* en *Der Weg zurück* van Erich Maria Remarque: soldaten die schimmen uit het verleden zijn; de onzichtbare vijand die ieder moment kan toeslaan; de uiteengereten lichamen; de zon, de regen en de wind, die niet zomaar natuurverschijnselen zijn maar bedreigingen; en de hopeloosheid na het einde van de oorlog.

Een makkelijk boek is *Het Verdriet van Vietnam* zeker niet. De drie lagen van het boek lopen dwars door elkaar heen, waardoor de chronologie verdwijnt. Dat maakt het verhaal er niet overzichtelijker op. Toch is het boek zeer zeker de moeite waard in het geschiedenisonderwijs. Bepaalde stukken kunnen uitstekend worden gebruikt als bronnenmateriaal. Het werk is niet alleen een goed voorbeeld van anti-oorlogsliteratuur, maar kan ook een evenwicht vormen tegen het beeld dat uit de Amerikaanse films naar voren komt.

Ruud Slotboom

VERLICHTING

Ulrich Im Hof, *Europa en de verlichting* (Agon, Amsterdam 1994) 256 blz., f49,90. Nederlandstalige editie van *Das Europa der Aufklärung*, vertaald door Margreet Blok. Verschenen in de serie 'Europese Contouren' onder redactie van Jacques le Goff.

Europa en de verlichting verschijnt in de inmiddels bekende serie 'Europese Contouren', waarvoor de groten uit de historische wereld als auteur zijn aangetrokken. Zo ook Im Hof, emeritus hoogleraar aan de universiteit van Bern en auteur van verschillende boeken over de Zwitserse geschiedenis en over de genootschappen van de achttiende eeuw.

In het aardige van deze serie ligt tegelijkertijd ook het probleem. De Europese verlichting schetsen zonder te vervallen in details en opsommingen lijkt een bijna onmogelijke opgave. Im Hof is dan ook maar ten dele geslaagd in zijn missie.

In het eerste deel van *Europa en de verlichting* dient zich het probleem al aan. De auteur laat ons kennis maken met veranderingen in de wereld van vorsten, adel, geestelijkheid, boeren en burgers, direct gevolgd door een hoofdstuk waarin de belangrijke ontwikkelingen in bijna alle Europese landen in de tijd van de Verlichting worden geschetst. Dit onttaardt in een bonte optocht van landen, personen en plaatsen die, naar de mening van Im Hof, allemaal hun plaats moeten hebben in dit overzicht van de Europese verlichting. De 'plaatjes' van deze verzameling zijn te klein om er echt iets mee te kunnen en te veel in aantal om er wegwijz uit te kunnen worden. Het blijft bij het aanstippen van namen van plaatsen en personen, meer niet.

Het tweede deel van het boek is veel sterker. In de verschillende thematische paragrafen en hoofdstukken geeft Im Hof een beschrijving van salons, academies, leesgezelschappen en vrijmetselaarslogen. Het wordt al snel duidelijk dat we hier te maken hebben met het specialisme van de auteur. Een van de aardigste hoofdstukken behandelt een aantal bijzondere verlichtings-verschijnselen zoals de anti-slavernijbeweging, en het exotisme, waar de auteur op knappe wijze de groeiende interesse voor exotica en vreemde landen beschrijft ook al schetst hij hier het beeld van China tot Zuid-Amerika en strekt zijn verhaal zich uit van geloof en ongeloof tot aardewerk, cartografie en staatsinrichting. Bijzondere aandacht verdient het hoofdstuk dat handelt over de radicalisering van de

verlichting en het verzet dat dit oproept. Zo maken we kennis met markies de Pombal, de Portugese minister die zich in 1750 tot taak stelde zijn land door ingrijpende hervormingen te moderniseren. Het is een van de voorbeelden van wreedheid en terreur waarmee de idealen van de verlichting in sommige landen werden afgedwongen. Ook het genootschap van de illuminatenorde hoort thuis in dit rijtje van extreme en radicale aspecten van de verlichting. Naast het 'streven naar verbetering en vervolmaking van het zedelijk karakter van de mens' beoogden de leiders van deze Duitse orde zoets als infiltratie in de bestaande staat. Dit riep weerstanden op, ook al waren de illuminaten een mengvorm van een burgerlijk moraliserend gezelschap, een geleerd genootschap en een geheime politieke organisatie. Een beweging die zoveel teweeg bracht werd dan ook prompt verboden en de leden werden streng vervolgd.

Europa en de verlichting laat in grote trekken veel verschillende kanten van de Europese verlichting zien. Als eerste oriëntatie op dit onderwerp is het zeker geslaagd.

Wat ontbreekt is een overzicht van de verlichtingsideeën en uitingen hier ten lande. De gebruikswaarde van deze (Nederlandstalige) editie was met een enkele paragraaf over de Republiek zeker vergroot. Ook het ontbreken van een verwijzing naar Nederlandstalige auteurs en titels in de uitvoerige boekenlijst is jammer.

Kees Torreman

RECTIFICATIE

Idzard van Manen is mede-auteur van het artikel 'Bewegende beeldbronnen' in Kleio 7, p. 22 - 25.

Tot onze spijt wordt hij in het intro slechts als begeleider genoemd.



KLEIO KRANT

Nieuws van het

VGN

bestuur

Commissie Omgevingsgeschiedenis
Al eerder is er over een eventuele oprichting van deze commissie gesproken. Het bestuur beraadt zich over de vraag of oprichting een echt verstandige maatregel is; andere commissies, en daar is door een enkele commissie al op gewezen, kunnen omgevingsgeschiedenis tot hun taakgebied rekenen en activiteiten ontplooiën. Bovendien ontbreken nog de richtlijnen van het CITO met betrekking tot het zelfstandig onderzoek van leerlingen op het punt van omgevingsgeschiedenis. Reacties uwerzijds kunnen de gedachtengang van het bestuur wellicht een duwtje geven. Moeten we nu wel of niet een aparte commissie oprichten?

Examenbesprekingen Vbo/Mavo
Het aantal collega's dat bereid is op te treden als regionaal voorzitter bij de examenbesprekingen daalt bij Vbo/Mavo fors. Zo ontstaat een lastige situatie: mensen moeten steeds langere reizen maken om ergens in den lande een regionale bespreking te kunnen bijwonen. Het bestuur zal de onlangs door u tamelijk massaal teruggestuurde enquête-formulieren (waarin u uw kennis, specialisatie en belangstelling naar voren kon brengen) raadplegen, maar wellicht zijn er onder de lezers van deze tekst mensen die denken: 'O, maar dat wil ik best'. Die gedachte moet u vasthouden en mij zo snel mogelijk doorgeven.

De Tweede Fase

Dit wordt een wat langer verhaal. Het bestuur en een groot aantal leden heeft aan de voorstellen van respectievelijk de vakontwikkelgroep MMW (Mens- en Maatschappijwetenschappen) en van de werkgroep Geschiedenis van de vakontwikkelgroep GAM (Geschiedenis, Aardrijkskunde, Maatschappijleer) nogal wat tijd en aandacht besteed.

Voor alle duidelijkheid even een korte uitleg: de bovenbouw Havo/Vwo gaat veranderen. Een stuurgroep onder leiding van mevrouw Ginjaar-Maas heeft voorstellen gedaan. Tijdens de bespreking in de kamercommissie vroeg de kamer meer concreet, uitgewerkt materiaal. Werkgroepen togen aan de slag. Een daarvan kreeg de taak een nieuw vak te ontwerpen, Mens- en Maatschappijwetenschappen. Alle leerlingen, maar dan ook alle, in de bovenbouw moeten dit vak volgen. Nou ja, volgen is niet het juiste woord: de tweede fase richt zich immers sterk op zelfstandig lerende, actief participerende leerlingen. Binnen twee van de vier uitstroomprofielen die de vroegere individueel samengestelde vakken-pakketten vervangen, is geschiedenis en staatsinrichting een verplicht vak.

De voorstellen van de vakontwikkelgroep MMW en van de werkgroep Geschiedenis zijn binnen het bestuur besproken en ook op een apart uitgeschreven veldraadpleging op zaterdag 9 september uitvoerig bediscussieerd.

Meer over de uitgangspunten van de werkgroep Geschiedenis kunt u lezen in het eerste artikel van dit nummer van KLEIO.

Voor de plannen van de werkgroep Geschiedenis was er een algemene waardering. Enkele meningen wil ik u niet onthouden.

De eindtermen weerspiegelen duidelijk de discussie binnen het vak en de diversiteit ervan. De verschillende benaderingen, narrativisme en structuralisme, komen aan bod en vormen een consistent geheel. Leraren hebben grote keuzevrijheid bij de invulling van de thema's. Aan vaardigheden wordt veel ruimte geboden. Er is een goede aansluiting mogelijk bij de leefwereld van de leerlingen.

Natuurlijk was er ook kritiek. De behandeling van niet-westerse culturen vond men eenzijdig. De invulling van het subdomein religie en levensbeschouwing zou tot problemen kunnen leiden. Angst bestond voor een overladen programma voor de leerlingen. Niet altijd is duidelijk waarin de differentiatie tussen Havo en Vwo schuilt. Het Havo-programma vond men te eenzijdig politiek.

De werkgroep kon zich wel voorstellen dat de vergadering wijzigingen wilde aanbrengen. Gesterkt door het VGN-oordeel probeert zij in de korte tijd die ervoor is de kritiek te verwerken.

Vervolgens werd de aanwezige VGN-ers gevraagd te reageren op de plannen van de vakontwikkelgroep MMW. Deze plannen waren tevoren naar alle secretarissen gestuurd met het verzoek om, als het even kon, schriftelijk te reageren. Een aantal commissies had dat al gedaan, maar het bestuur wilde toch de mening van de aanwezige leden peilen.

Hoewel er waardering bestond voor de bergen werk die de vakontwikkelgroep moet hebben verzet, was de vergadering erover eens dat zij in MMW geen voordeel zag. Sommigen verwachtten dat het vak voor de leerlingen wel leuk zou zijn, maar de meerderheid deelde deze mening niet. De eindtermen waaraan de leerlingen moeten voldoen worden ook via de traditionele vakken bereikt. Wat nu precies de meerwaarde van MMW zou moeten zijn, daar kwam de vergadering niet uit.

Een probleem apart is de lesbevoegdheid voor MMW: nascholing is nodig. Maar is dat in die korte tijd mogelijk en wie verzorgt die dan op verantwoorde wijze? Als algemeen gevoelen kwam uiteindelijk naar voren dat een goede oplossing voor de vraag 'Hoe bereik je dat alle leerlingen iets van sociale vakken in de bovenbouw krijgen?' de volgende zou zijn: laten de vakken aardrijkskunde, maatschappijleer en geschiedenis en staatsinrichting in onderlinge afstemming ieder een eigen module verzorgen. Probeer de voorstellen van de vakontwikkelgroep MMW waarvoor waardering bestaat daarbij te realiseren.

Op 11 september, na de bestuursvergadering, toog een aantal van ons naar het Jaarbeursgebouw in Utrecht. Daar was door de vakontwikkelgroep MMW een veldraadpleging belegd. Uitgenodigd waren vertegenwoordigers van de vakinhoudelijke verenigingen van aardrijkskunde, geschiedenis, economie en maatschappijleer. Jammer genoeg ontbrak de ver-

tegenwoordiging van de maatschappijleraren: graag hadden we hun ideeën gehoord.

Het moet voor de leden van de vakontwikkelgroep een bittere pil geweest zijn toen ze van alle drie de vakken hoorden dat die niet veel in de plannen zagen. Maar het onmogelijke was eigenlijk ook gevraagd: een nieuw vak in een half jaar uit de grond stampen. Voor het werk bestond waardering, voor het eindproduct niet. Beide andere vakken deelden het standpunt van de VGN. Kunnen we niet via onderlinge afspraken gezamenlijk vanuit de optiek van elk vak afzonderlijk een thema behandelen?

Ook deze vakwerkgroep verwerkt de reacties uit het veld. Wat zij ermee doet weten we niet. Maar zij heeft de reserves ten aanzien van de invoering van MMW terdege begrepen. Hopelijk hebben we voldoende duidelijk weten te maken dat we ons niet op het standpunt stellen dat elke verandering een bedreiging inhoudt: de recente geschiedenis van de VGN bewijst dat.

Louis Nolet

DE JAARVERGADERING VAN DE VGN WORDT GEHOUDEN OP ZATERDAG 16 MAART 1996 DE JAARSTUKKEN EN VERDERE INFORMATIE OVER DE DAG STAAN ZOALS GEBRUIKELIJK IN HET EERSTE KLEIONUMMER VAN 1996.

Commissie Vbo/Mavo

De ontkleding van Clio

Na het verschijnen van het Rapport van de Commissie Van Veen (*Recht doen aan verscheidenheid*, augustus 1994) was er een uitgebreide veld-raadpleging, waarin nogal wat kritiek werd uitgesproken.

In februari 1995 stuurde de staatssecretaris van OC&W een beleidsreactie naar de Tweede Kamer, waarbij nog zeer veel open bleef en nader onderzoek werd aangekondigd. Het adviesbureau Smets & Hover werd door de staatssecretaris gevraagd een aantal knelpunten te onderzoeken en die rapportage vormde de basis voor een tweede beleidsreactie, die op 17 mei 1995 naar de Tweede Kamer werd verstuurd. Tevens werd de Onderwijsraad om advies gevraagd. Dit advies werd kort geleden gegeven en stond afgedrukt in *Uitleg* 19 van 6 september 1995.

In ons commentaar op het een en ander willen we ons hier beperken tot de gevaren die ons vak geschiedenis en staatsinrichting bedreigen door deze jongste ontwikkelingen.

De staatssecretaris nam in mei het standpunt in dat scholen vrij zijn de lessentabel aan te bieden zoals hun dat binnen bepaalde grenzen goedgevindt. Dit heeft onder andere tot gevolg dat op een aantal scholen ons vak in het derde leerjaar niet meer verplicht is. Daaruit vloeit voort dat steeds minder leerlingen g.s. & si in hun eindexamenpakket zullen kiezen (zie de gegevens van het Proces Management Basisvorming, PMB-inforeeks no.13).

Een tweede gevaar is, dat het bureau van Smets & Hover heeft voorgesteld om geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer te gaan clusteren in een nieuw vak Mens en Maatschappij (M&M). De belangrijkste overweging was daarbij, dat men van 15 vakken in de basisvorming in één jaar tijd terug moet naar 6 vakken waarin examen zou moeten worden afgelegd. Aan inhoudelijke argumenten voor deze samenvoeging ontbreekt het.

Nu was dit idee uiteraard niet nieuw. Ook voor de Tweede Fase Havo/Vwo wordt aan een vak MMW gewerkt. Maar in de plannen voor het Vbo/Mavo is de uitwerking ervan nog veel desastreuzer. Smets & Hover stelden namelijk voor om het nieuwe vak M&M slechts in één

sector (de nieuwe naam voor wat bij Van Veen nog 'profielen' heette) verplicht te stellen, en wel in de sector 'Zorg en Welzijn', (zie bijlage A, een overdruk uit de beleidsreactie van staatssecretaris Netelenbos van 17 mei 1995).

Dit stelt ons voor een groot dilemma. Zouden wij nu alleen inzetten op de handhaving van ons vak, dan bestaat de kans dat we op het Vbo/Mavo inhoudelijk niet meer in een sector vertegenwoordigd zijn. De leuze is immers zo ongeveer: "Fuseer als vak of verdwijn".

Het derde gevaar schuilt in het jongste advies van de Onderwijsraad. Het lijkt aanvankelijk mooi dat de Raad het ontbreken van inhoudelijke argumenten voor de clustering van de algemene vakken negatief noemt. Maar men laat erop volgen dat "... een afsluiting van verschillende vakken na het tweede leerjaar (...) meer voor de hand (ligt)". Daarmee lijkt het lot van ons vak voor het traject na de basisvorming bezegeld. Een keuze voor geschiedenis & staatsinrichting in het sectorvrije deel ligt voor een

VAKKENPAKKETTEN VOOR DE THEORETISCHE LEERWEG			
HET GEMEENSCHAPPELIJK DEEL			
Nederlandse taal			
Engels			
HET SECTORDEEL			
TECHNIEK	ZORG EN WELZIJN	ECONOMIE	LANDBOUW
wiskunde	'science'	economie	'science'
nask/'science'	m&m/mij.leer of wiskunde	MVT* of wiskunde	wiskunde
* keuze uit: Frans of Duits			
HET VRIJE DEEL			
Frans			
Duits			
Spaans			
Turks			
Arabisch			
geschiedenis/m&m			
aardrijkskunde/m&m			
mij.leer/m&m			
economie			
nask/'science'			
biologie/'science'			
wiskunde			
beeldende vorming			
muziek			
dans			
drama			

VAKKENPAKKETTEN VOOR DE GEMENGDE LEERWEG			
HET GEMEENSCHAPPELIJK DEEL			
Nederlandse taal			
Engels			
HET SECTORDEEL			
TECHNIEK	ZORG EN WELZIJN	ECONOMIE	LANDBOUW
wiskunde	'science'	economie	'science'
'science'	m&m/mij.leer of wiskunde	MVT* of wiskunde	wiskunde
* keuze uit: Frans of Duits			
HET VRIJE DEEL			
keuze van een beroepsgericht vak			
en 1 kiezen uit:			
Frans			
Duits			
Spaans			
Turks			
Arabisch			
geschiedenis/m&m			
aardrijkskunde/m&m			
maatschappijleer/m&m			
economie			
natuur-scheikunde/'science'			
biologie/'science'			
wiskunde			
beeldende vorming			
muziek			
dans			
drama			

VAKKENPAKKETTEN VOOR DE BEROEPSGERICHTE LEERWEG			
HET GEMEENSCHAPPELIJK DEEL			
Nederlandse taal			
Engels			
HET SECTORDEEL			
TECHNIEK	ZORG EN WELZIJN	ECONOMIE	LANDBOUW
wiskunde	'science'	keuze van 2 uit de 3 onder- staande vakken	'science'
nask/'science'	mens en maat- schappij of wiskunde	MVT*, wiskunde, economie	wiskunde
* keuze uit: Frans of Duits			
HET VRIJE DEEL			
keuze van 2 beroepsgerichte vakken			

Vbo/Mavo leerling niet direkt voor de hand met een concurrentie van tenminste 15 andere vakken. Realiseert u zich dat ons vak op een aantal scholen derhalve niet meer gegeven zal worden in het 3e leerjaar?

Realiseert u zich dat dat weleens tot gevolg kan hebben dat ons vak in het 4e leerjaar nauwelijks meer gekozen zal worden?

Realiseert u zich wat dat betekent voor de algemene ontwikkeling van onze leerlingen?

Realiseert u zich wat dat kan betekenen voor uw eigen werkgelegenheid?

Wat te doen?

Op dit moment vindt een strijd plaats over de kwestie of de beroepsgerichte kant dan wel de algemeen-vormende kant in het Vbo/Mavo-onderwijs de overhand moet krijgen. Het lijkt erop dat de staatssecretaris hierover op korte termijn geen beslissing durft te nemen.

De Commissie Vbo/Mavo van de VGN blijft zich vooralsnog inzetten voor het invoeren van een verplicht vak geschiedenis & staatsinrichting in de bovenbouw Vbo/Mavo. Maar het gevaar van alléén op dat paard wedden is, dat je het initiatief in een nieuw te ontwikkelen vak als M&M dan volledig kwijtraakt. Er moet een methode gevonden worden om op beide terreinen initiatief te verkrijgen en het te behouden. Het uitgangspunt voor al onze kritiek op het beleid, op de Commissie Van Veen, op het rapport van Smets & Hover, en dergelijke moet steeds zijn of de overheid bereid is haar algemeen vormende taak in het onderwijs in stand te houden. Als de overheid kiest voor een beroepsgerichte aanpak, houdt alles op.

Enkele praktische tips:

1. Zet in op de gemengde én op de theoretische leerweg, want ons vak komt in de beroepsgerichte leerweg niet voor.
 2. Ga voorlopig niet in op het 'nieuwe' vak M&M.
 3. Zorg dat gs & si in het derde leerjaar blijft (bijvoorbeeld theoretische leerweg 2 uur, gemengde leerweg 1 uur).
- Voordelen:
- a. bavo afsluiten in leerjaar 3 (ook voor dakpan m/h en h/v van belang);
 - b. keuze voor gs & si in leerjaar 4 blijft dan open;
 - c. doorstroming vanuit de theoretische leerweg naar mavo/havo blijft dan mét geschiedenis mogelijk;
 - d. doorstroming theoretisch-gemengd-beroepsgericht blijft dan mogelijk.

De Commissie Vbo/Mavo is er buitengewoon in geïnteresseerd hoe scholen in het land oplossingen verzinnen. Laat iedereen, die denkt een oplossing te hebben gevonden voor ons vak in het derde leerjaar, contact opnemen met de commissie. Ook andere tips en suggesties zijn van harte welkom.

Laat u horen!

Edward Schenk, secretaris

"Er zitten zat mensen in Nederland die iets willen doen voor het vak"

Jopie Daalman coördineerde voor de VGN jarenlang de regio-besprekingen voor de Vbo/Mavo-examens geschiedenis & staatsinrichting C en D door heel Nederland. Ze geeft 23 uur geschiedenis & staatsinrichting en maatschappijleer aan een categoriale mavo in Hoogerheide bij Bergen op Zoom, een school die het afgelopen jaar in een complexe fusie verweekeld was. Zij geeft haar werkzaamheden nu op. Met dit interview over haar werk en het belang ervan hopen we mensen te vinden om de ontstane vacature in de komende jaren te vervullen.

Een noodzaak?

"Het belang van de regiobesprekingen voor Vbo/Mavo is precies hetzelfde als voor Havo/Vwo. Docenten zitten vaak met de vraag, wat er bij een antwoord nou nog net wél, en wat er precies niet meer kan worden goedgerekend. In zo'n vergadering kan men onderling beter de grenzen aftasten dan een individuele leerkracht dat in z'n eentje kan doen. Soms blijkt ook dat een vraag niet zo gelukkig gesteld is. Leerlingen hebben weleens moeite om het doel van een vraag te begrijpen. Als je dan als vergadering kunt zeggen: "Deze vraag is te ingewikkeld voor leerlingen", dan kunnen ze daar op het CITO en bij de CEVO ook weer rekening mee houden en eventueel de cijfers aanpassen.

Het belang van de besprekingen was in de tijd van de meerkeuzevragen



Jopie Daalman

wat minder, maar nu is nog maar de helft van het puntentotaal te halen met meerkeuzevragen en de CEVO streeft zelfs in de toekomst naar een verhouding van ongeveer 30% meerkeuze en de rest open vragen. Dat wil dus zeggen dat het belang van die regiobesprekingen voor Vbo/Mavo alleen maar toeneemt. Ik denk dat je je als docent daardoor steviger in je schoenen voelt staan. Want de leerlingen kunnen wat variaties bedenken, waardoor je als corrector vaak in grote problemen komt."

De werkzaamheden

"Het werk begint rond februari met het bellen van de regiovoorzitters van het afgelopen jaar. Er zijn er momenteel negen voor het Vbo/Mavo.

Dan moet je met samen met iemand van de Commissie Havo/Vwo de data van de regiobesprekingen afstemmen; onze data moeten daar zo dicht mogelijk bijzitten, maar niet op hetzelfde moment, want sommige leraren moeten bij allebei de besprekingen zijn. Die lijst moet tijdig gepubliceerd worden. Dan is er daarna het Centraal Eindexamen de Utrechtse voorbespreking van de regiovoorzitters. De richtlijnen, die je op de voorbespreking vaststelt, moeten in de regio's worden getoetst. Van ieder regiovergadering gaat een verslag naar de centrale persoon, die de evaluatie in de regio's bundelt en die naar CITO en CEVO stuurt. En tja, als er iets heel erg misgaat, moet je dus contact opnemen met de inspecteur. Maar dat is echt een uitzondering hoor."

Jopie zit dus vooral rond februari, april en mei aan de telefoon en schrijft

brieven en briefkaarten om de zaak rond te krijgen.

"Zelfs met een fusie van mijn school afgelopen jaar, waar ik vanwege mijn lidmaatschap van de Medezeggenschapsraad nogal wat werk aan had, deed ik die organisatie van de regiobijeenkomsten er evengoed naast. Ik ben er nu zelf mee gestopt omdat ik me verantwoordelijk voel voor de nasleep en de begeleiding van dat fusieproces en daar gaat ook tijd inzitten.

En ik ga ervan uit dat er nog genoeg vrolijke jonge mensen zijn, die dit werk willen doen, want ik ben misschien wel vrolijk maar niet meer jong."

Oproep

Het programma 'Buitenhof' van VARA, VPRO en NPS, dat op zondagmiddag wordt uitgezonden kan wel wat meer publiek gebruiken. Men zoekt mensen met een bredere maatschappelijke en vooral politieke interesse. Iets voor u?

Bel voor boeking of informatie met de afdeling Publieksservice van de VARA, op werkdagen van 10.00 tot 12.00 en van 14.00 tot 16.00 uur op telefoonnummer 035-66711575.

Hollandgangers in Nederland

Lespakket voor het schoolonderzoek Havo

In de 17e tot en met de 19e eeuw was de jaarlijkse komst van duizenden Duitse trekarbeiders naar Nederland een normaal verschijnsel. Of deze Hollandgangers nodig en welkom waren in Nederland is de centrale vraagstelling van dit lespakket. Het gaat daarbij zowel om de sociaal-economische achtergronden van de trekarbeid als om de reacties van inwoners van (het latere) Nederland op de komst van vreemdelingen.

De SLO heeft het lespakket vervaardigd naar aanleiding van een aanvraag van de VGN. Het in verschillende scholen uitgetest lespakket is bedoeld voor ± 20 lessen in Havo-4 of 5 (eventueel Vwo 4) en leent zich uitstekend voor het schoolonderzoek.

Het thema 'Hollandgangers' past in de huidige examenregeling, maar kan daarnaast gezien worden als een voorbeelduitwerking van het subdomein 'Migratie en culturele beïnvloeding' in het concept-examenprogramma Geschiedenis en staatsinrichting in de nieuwe Tweede Fase VO.

Conform de eisen van het huidige en toekomstige examenprogramma worden structuurbegrippen (benaderingswijzen) en vaardigheden uitgewerkt in relatie tot historische verschijnselen en ontwikkelingen, in dit geval de 'Hollandgang'. Het onderzoekende en interpretatieve karakter van het schoolvak geschiedenis neemt daarbij een belangrijke plaats in.

Overeenkomstig de centrale plaats van het 'zelfstandig leren' in de nieuwe Tweede Fase worden de opdrachten in het lespakket gekenmerkt door een geleidelijk opklimmende moeilijkheidsgraad waarbij de mate van van leerlingen gevraagde zelfstandigheid langzaam toeneemt. Daarnaast worden er enkele concrete suggesties gedaan om leerlingen vertrouwd te maken met het zelf reguleren van hun leerproces. Afhankelijk van de omstandigheden kan hierbij de rol van de docent verschuiven van een meer docerende naar een meer begeleidend taak.

De toetsen in het lespakket zijn ontwikkeld in samenwerking met het CITO, zodat behandeling van het

thema een goede voorbereiding biedt op de wijze van examinering in het CE.

Het lespakket *Hollandgangers in Nederland* bestaat uit een losbladige map met leerlingenmateriaal, docentenhandleiding en toetsmateriaal; in totaal 140 blz.; het is gemaakt door Bregje Pel en Peter Wester, prijs f95,-. Docenten kunnen het materiaal naar eigen behoefte kopiëren. Het is te bestellen bij de SLO, tel. 053-4840 840.

Leidse historische scriptieprijs



Op 18 september j.l. heeft de feestelijke uitreiking plaatsgevonden van de Leidse historische scriptieprijs 1995. In de Senaatskamer van het Academieggebouw van de Leidse universiteit werd de prijs (een oorkonde, een geldbedrag van f500,- en een gesigneerd exemplaar van *Franklin Delano Roosevelt. Koning van Amerika* door prof.dr. A. Lammers) uitgereikt aan Juliette van de Leur, leerlinge van de Kalsbeekscholengemeenschap te Woerden. Onder het motto van Bismarck 'Wer Makedonien besitzt, beherrscht den Balkan' schreef zij over de Macedonische kwestie van 1870-1994. Haar conclusie op de probleemstelling 'Is er één Macedonische kwestie door de tijd heen of is die kwestie steeds verschillend van karakter?', luidt dat 'de' Macedonische kwestie niet bestaat, maar dat het een etiket is dat in de loop der tijden aan allerlei conflicten van verschillende aard in het gebied is gehecht. De tweede tot en met de vijfde prijs (gesigneerde exemplaren van hetzelfde boek) werden gewonnen door respectievelijk Sylvia Hoogstrate (Scheldemond te Vlissingen), Tim Sleegers (RK Gymnasium Juvenaat H. Hart te Bergen op Zoom), Bart Veilbrief (College Het Loo te Voorburg) en Marije van 't Nedereind (Sint-Stanislascollege te Delft).

Ruim een jaar geleden reageerden ruim zestig scholen op de oproep leerlingen te laten meedingen naar een prijs voor een scriptie over 'De conflicten in de Balkan in de negentiende en twintigste eeuw'. De docenten ontvingen een informatiepakket van de universiteit en selecteerden voor. Uiteindelijk kreeg de jury ruim dertig serieuze werkstukken te beoordelen. Ook dit jaar stelt de Vakgroep Geschiedenis van de Rijksuniversiteit Leiden leerlingen in de twee hoogste klassen van het Vwo in de gelegenheid mee te dingen naar de Leidse historische scriptieprijs. Een jury bestaande uit prof.dr. J.Th.M. Bank, prof.dr. J.R. Bruijn, prof.dr. S. Groenvelt en prof.dr. M.E.H.N. Mout zal de inzendingen beoordelen en de winnaar aanwijzen. Als thema is dit jaar gekozen voor 'de Nederlandse Opstand', een van de eindexamenonderwerpen. Uw medewerking wordt gevraagd bij het voorselecteren en het insturen van de scripties. Het is nadrukkelijk niet de bedoeling dat de leerlingen zelf hun scripties inzenden.

U kunt een informatiepakket aanvragen bij het studiecoördinaat van de Vakgroep Geschiedenis van de Rijksuniversiteit Leiden (zie onderstaand adres). Dit pakket, waarin u een nadere toelichting aantreft op het thema, alsmede literatuurverwijzingen en de beoordelingscriteria, krijgt u in oktober a.s. toegezonden. De scripties dienen vervolgens vóór 15 juni 1996 te worden ingestuurd (N.B. tweeënhalve maand later dan in eerste instantie in een brief aan de scholen vermeld). Studiecoördinaat van de Vakgroep Geschiedenis, Rijksuniversiteit Leiden, Postbus 9515, 2300 RA Leiden. Tel. 071-5272 661.

Reis naar Moors Zuid-Spanje

Van zaterdag 17 t/m zondag 25 februari 1996 (krokus/carnavalsvakantie regio Midden/Zuid) zal een negendaagse studiereis naar Moors Zuid-Spanje georganiseerd worden met o.a. bezoeken aan: Granada, Jaén, Ubeda, Cordoba, Carmona, Sevilla, Itálica, Jerez de la Frontera, Cadiz, Gibraltar, Estepona en Ronda.

Er zijn nog plaatsen beschikbaar! Reissom: vanaf f1750,-. Nadere informatie bij: N. Stam, Paul Rodenkostraat 1, 5103 PC Dongen. Tel/fax 0162-320856.

Scriptiewedstrijd voor studenten en scholieren

De Aristoteles Universiteit in Thessaloniki organiseert voor VO-leerlingen en studenten van alle landen van de Europese Unie een scriptiewedstrijd over het thema: 'The survival of the Greco-roman Antiquity in European culture of the second half of the twentieth century (Literature, Art, Political Thought)'

De scriptie (men spreekt over een 'thesis') mag in het Nederlands geschreven worden. De lengte mag maximaal 15 kantjes A4 zijn voor scholieren en 25 voor studenten, met daarbij nog 5 bladzijden voor illustraties, een bibliografie e.d. De inleverdatum is 1 februari 1996. De jury bestaat uit hooggeleerden en leraren uit de landen van de Europese Unie. De prijsuitreiking vindt plaats in Thessaloniki op 9 mei. Reiskosten en verblijf van de winnaars worden vergoed.

Voor verdere informatie en een deelname-formulier: Griekse ambassade in Den Haag.

Stichting Februari 1941

Subsidieregeling museumbezoek

Net als vorig jaar is het mogelijk een subsidie aan te vragen voor het bezoeken in klassikaal verband van oorlogs- en verzetsmuseums. De financiële bijdrage van de Stichting Februari 1941, die in het cursusjaar 1995/1996 eenmaal door een instelling voor voortgezet onderwijs kan worden aangevraagd, bestaat uit een vergoeding van de kosten voor het huren van een autobus naar een van de musea, voorzover deze kosten de f100,- te boven gaan. De vergoeding bedraagt maximaal f500,- per bus. Per school kunnen twee bussen gesubsidieerd worden, met daarin minimaal 40 leerlingen per bus.

De subsidie moet aangevraagd worden vóór het museumbezoek! U kunt dat doen bij de Stichting Februari 1941, Bureau Museumproject, Postbus 405, 2040

AK Zandvoort. U kunt hier ook nadere inlichtingen krijgen. (Bijsluiting van een aan de betrokken onderwijsinstelling geadresseerde envelop wordt op prijs gesteld.)

De subsidie kan worden aangevraagd voor een bezoek aan:
Verzetsmuseum Amsterdam,
Zuidhollands Verzetsmuseum,
Verzetsmuseum Friesland, Nationaal Oorlogs- en Verzetsmuseum Overloon, Herinneringscentrum Kamp Westerbork, Bevrijdingsmuseum 1944 Groesbeek, Nationaal Monument Kamp Vught

'Over deuren intrappen en je neus stoten'



Lesmateriaal over uitsluiting, racisme en discriminatie voor klas 3 en 4 van Vbo en Mavo en het jongerenwerk

In het kader van de Europese campagne 'allemaal anders, allemaal gelijk' heeft projectgroep Venster een videoband gemaakt, waarin de escalatie wordt duidelijk gemaakt van 'gek vinden' via uitsluiting naar pure discriminatie en erger. In korte scènes, speciaal gemaakt om jongeren aan te spreken, wordt getoond hoe je van kwaad tot erger kunt komen. De video eindigt met de moord op de Amsterdamse Surinaamse Kerwin ruim twaalf jaar geleden.

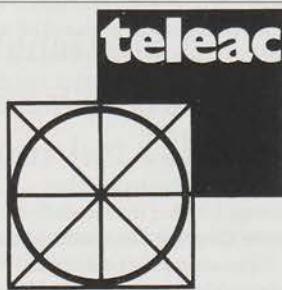
Bij de videoband hoort een docentenhandleiding en 30 ideeën-boekjes voor de leerlingen. De handleiding bevat o.a. oefeningen waardoor leerlingen aan den lijve ondervinden hoe het is om buitengesloten te worden/iemand buiten te sluiten en hoe je daarop kunt reageren.



ARiC

Het complete pakket kost f50,- inclusief verzendkosten en is te bestellen bij ARiC, Grotekerklein 5, 3011 GC Rotterdam. Tel. 010-4143434, fax 010-4128433.

ARiC is een documentatie- en adviescentrum gericht op bestrijding van racisme en discriminatie. U kunt er ook terecht voor allerlei ander materiaal en lesprojecten over het onderwerp.



Onder de vlag van de Verenigde Naties

Vier televisieprogramma's vanaf zondag 22 oktober over de werking van de VN, de rol van de lidstaten en de speciale positie van de vijf grote mogendheden daarbij. Zowel ideaal als werkelijkheid komen aan de orde. Bij de serie verschijnt een gelijknamig boek: prijs f19,90, dat verkrijgbaar is bij Teleac en in de boekhandel.

De fascinerende Middeleeuwen

Vanaf zondag 19 november wordt deze serie van vier programma's uitgezonden. Het is een BBC-productie met telkens een ander thema: Chartres en de tijd van de kathedralen, het concilie van Sens en de universiteiten (waarin Abelard contra Sint Bernard, en de geleerde Héloïse), Assisi met Sint Franciscus/ Carcassonne en de katharen en als laatste Dante en zijn reis door het heelal.

Ook bij deze serie hoort een publicatie, bestaande uit twee delen, prijs f49,75. Voor bestellingen: Teleac te Utrecht, giro 544232.

Soekarno-dag



Een speciale lerarendag rond Soekarno en het Nederlands-Indisch verleden
zaterdag 18 november 1995 tussen 11.00 en 16.00 uur

Op 30 november 1995 gaat bij Het Nationale Toneel het stuk SOEKARNO van Jan Blokker in première in de Koninklijke Schouwburg in Den Haag. Het stuk speelt tussen 1942 en 1949, zeven cruciale jaren in het leven van Soekarno. Verguisd door Nederland, een land dat hij bewonderde en waar hij een onmiskenbare binding mee had, leidde hij Indië naar de onafhankelijkheid. Omdat men hem hier voornamelijk zag als oproerkraai, die geheuld had met de vijand, werd hem de toegang tot ons land ontzegd en heeft Mohammed Hatta in 1949 de soevereiniteitsoverdracht getekend.

De première vindt plaats tijdens het Indië/Indonesië Festival dat van 30 november t/m 10 december in Den Haag gehouden wordt. Door middel van theater, dans en muziek wordt ingegaan op de cultuur van Indonesië en de verschillende interpretaties van het verleden. Op 7 december komen in de vergaderzaal van de Eerste Kamer, na een lezing van prof.dr. H.W. von der Dunk, politici van nu aan het woord tijdens een debat over Linggadjati, nadat zij eerst samen met acteurs van het RO-theater fragmenten uit de onderhandelingen hebben nagespeeld. Even tussen haakjes: dit is zo te zien een zeer interessant festival met vele belangwekkende presentaties. Voor verdere informatie: VVV's en De Koninklijke Schouwburg, t.a.v. Festival Indië/Indonesië, Korte Voorhout 3, 2511 CW Den Haag.

SOEKARNO zal na de première in diverse plaatsen in Nederland te zien zijn. En dat is de reden van deze

lerarendag, georganiseerd door de Educatieve Dienst van Het Nationaal Toneel.

Er zal op uiteenlopende wijze ingegaan worden op het uitgangspunt van het toneelstuk. Er zijn immers diverse historische benaderingen denkbaar van het recente Nederlands Indische verleden. Er is behoorlijk wat literatuur (zie voor recente boeken en dagboeken de rubrieken 'Boek van de maand' en recensies in KLEIO 6 van dit jaar).

Programma

- openbare repetitie van de voorstelling;
- een inleiding over kunst en verleden door de organisator van het Indië/Indonesië festival Ton van de Langkruis;
- de dramaturg van de voorstelling, die Blokker gevolgd heeft in het schrijfsproces, zal inzage geven in de tot standkoming van de tekst;
- bijdrage van Tom van der Geugten, docent niet-westerse geschiedenis en vakdidactiek aan de Hogeschool Katholieke Leergangen Tilburg, over de omgang met het Nederlands-Indisch verleden en de rol van beeldvorming;
- videopresentatie
- korte stadswandeling door de Weduwe van Nederlands Indië.

De lunch is gratis en heeft een Haags Indisch tintje!

Voor inschrijvingen en/of meer informatie over de Soekarno-dag en de voorstellingen: tel. 070-3565384, Educatieve Dienst van Het Nationale Toneel, Lejo de Hingh en Lex Princen.

Victor Löw als Soekarno, in het toneelstuk SOEKARNO van Jan Blokker, onder regie van Johan Doesburg uitgevoerd door Het Nationale Toneel (foto: Leo v.d. Noort).

Lek en Linge

In het vorige nummer van KLEIO was een interview opgenomen met de sekte geschiedenis van ORS Lek en Linge in Culemborg.

Ze werken daar met een systeem van steeds verder opklimmende zelfwerkzaamheid van de leerlingen. Daarvoor zijn leerlinghandleidingen/studiewijzers gemaakt, waarin van les tot les uiteengezet wordt wat de bedoeling is. U zag dat in het artikel.

U kunt een setje van deze studiewijzers, het zijn er vier, bestellen. Schrijf dan naar: ORS Lek en Linge, sekte geschiedenis, Multatulilaan 6, 4100 AL Culemborg. Het pakket kost f25,-.

Europäische Akademie Berlin

De Europese Akademie voor de lerarenopleiding organiseert in de week van 20 t/m 25 november een conferentie voor leraren geschiedenis en maatschappijleer, universitaire docenten en experts in de landen van de EU. Het thema is

De buitenlandse politiek van de EU met het oog op vrede en veiligheid

Deelname kost DM 400,-: dit dekt de kosten voor logies en verblijf en het programma. Reiskosten (2e klasse) tot een maximum van DM 350,- worden vergoed.

Een kopie van het programma kunt u opvragen bij de eindredactie van KLEIO, tel 030-6883576.

Voor meer informatie en opgave: Marc A de Jong, directeur Europese Akademie, Bismarckallee 46-48, D-14193 Berlin (Grünwald).

Maritiem Museum Rotterdam

'Toen zij uit Rotterdam vertrokken' Vier eeuwen landverhuizers en emigranten

Sinds het begin van de 18e eeuw vertrokken ontelbaar veel Europeanen naar het westen om daar een nieuw leven te beginnen. Over de honderdduizenden die dat deden vanuit de haven van Rotterdam gaat een tentoonstelling samengesteld door de Gemeentelijke Archiefdienst en het Maritiem Museum.

De thema's zijn:

- * de Pilgrim Fathers, die in 1620 vertrokken uit Delfshaven en via Southampton, waar zij aan boord gingen van de Mayflower, naar Amerika reisden. Op het gebied van de huidige staat Massachusetts stichtten zij de kolonie Plymouth;
- * de doopsgezinde bewoners van de Rijn-Palts; ook zij vluchtten weg om hun geloof en vele trokken via Rotterdam naar de in 1682 gestichte kolonie Pennsylvania, waar zij welkom waren bij de Engelse puriteinen;
- * Christelijk afgescheidenen, die vanaf circa 1840 onderleiding van hun dominees, mensen als Van Raalte en Scholten, wegtrokken om aan de armoede in hun

Cito

Ten behoeve van de productie van toetsen ter afsluiting van de BASISVORMING vraagt het Cito een

docent (m/v)

voor het vakgebied Geschiedenis.

Taken:

- meewerken aan de produktie van afsluitingstoetsen;
- becommentariëren van door collega-constructieteamleden geproduceerde opgaven.

Functie-eisen:

- onderwijsbevoegdheid (1e of 2e/3e graads) voor het vakgebied;
- directe betrokkenheid bij het onderwijs in de basisvorming in VBO en/of MAVO.

De werkzaamheden vinden plaats onder leiding van een vakmedewerker Geschiedenis van het Cito. Van u wordt verwacht dat u enkele uren per week thuis aan de opdrachten werkt. Ook wordt een aantal vergaderingen gehouden op een nader af te spreken plaats.

Van u wordt voorts verwacht dat u:

- beschikt over een goede taalvaardigheid en documentatievaardigheid;
- een gedegen vakken kennis bezit;
- creatief bent in het ontwerpen van opgaven en opdrachten.

Honorering:

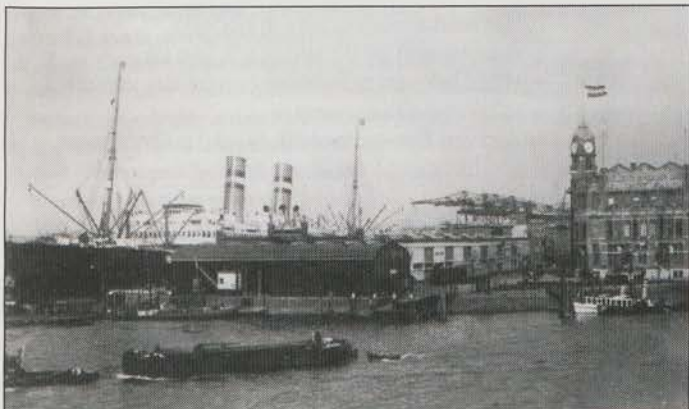
op basis van te declareren uren.

Inlichtingen

Informatie kan worden ingewonnen bij C. Bogaerts, tel. 026-3521536 (op donderdag en vrijdag tijdens kantooruren).

Sollicitatie

U kunt uw schriftelijke sollicitatie, voorzien van een recent curriculum vitae en enige voorbeelden van eigen toetsopgaven aansluitend aan de kerndoelen van de basisvorming, uiterlijk 14 dagen na verschijningsdatum van dit nummer van KLEIO richten aan het Cito, bedrijfsgroep Basisvorming, t.a.v. mw. L. Meulenbelt, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem, met vermelding van 'vacature geschiedenis' op envelop en brief.



Het terrein van de Holland-Amerika-Lijn in 1925. Voor de kade: de Veendam.

geboortestreek en de achterstelling te ontkomen;
 * tussen 1880 en 1920 vertrok de grootste groep landverhuizers: Oost-Europeanen, waaronder zeer veel joden, armoede en programs moe.

Als laatste groep wordt ingegaan op de mensen die naar Canada, Australië en Nieuw-Zeeland emigreerden na de Tweede Wereldoorlog. Velen gingen weg om voor zichzelf en hun kinderen een beter en vrediger bestaan op te bouwen, waaronder vele boeren en landarbeiders, die door de grote uitstoot uit de agrarische sector op zoek moesten naar ander werk.

Bij deze tentoonstelling heeft de Onderwijsservice van het museum speciaal met oog op het examenonderwerp 'Amerika' een museumles ontwikkeld op twee niveau's, vbo/mavo en havo/vwo. Voor vbo/mavo-leerlingen is er een opdrachtenblad, aan de hand waarvan de leerlingen de informatie van de tentoonstelling tot zich door laten dringen.

Voor havo/vwo is het de bedoeling dat de leerlingen elkaar rondleiden langs een van de thema's. Ze krijgen daarvoor per thema een informatieblad met de zakelijke gegevens en hoe het rondleiden aan te pakken.

In de klas kan het een en ander voorbereid worden aan de hand van de Stadskrant Rotterdam 'Toen zij uit Rotterdam vertrokken'. In het museum rekent men op een aanwezigheid van 100 minuten: 30 minuten om de rondleiding voor te bereiden, daarna volgen de zes rondleidingen en is er nog wat tijd om alleen rond te lopen, bijvoorbeeld om de audio-visuele presentaties te zien.

Voor het lesmateriaal, verdere informatie en het maken van afspraken kunt u terecht bij de Onderwijsservice Maatje Museum, Leuvehaven 1, 3011 EA Rotterdam. Tel 010-4132680.

HET VOLGENDE NUMMER ...

verschijnt eind november en is een dubbelnummer gewijd aan het examenonderwerp 'De Verenigde Staten' met een bronnenkatern, artikelen over deelonderwerpen, (als het enigszins kan) besprekingen van de katernen voor vbo/mavo en havo/vwo en boeken!

VGN-Didactiek conferentie 1996

ZELFSTANDIG ONDERZOEK DOOR LEERLINGEN

Een tweedaagse bijeenkomst op vrijdag 19 en zaterdag 20 januari 1996 in Conferentiecentrum Huize Bergen te Vught georganiseerd door de Didactiek- en activiteitencommissie van de VGN

In lezingen, presentaties en workshops krijgen de deelnemers de gelegenheid actief kennis te maken met de vele mogelijkheden leerlingen bij het vak geschiedenis en staatsinrichting zelfstandig onderzoek te laten verrichten.

Hoewel het maken van werkstukken en het lezen van literatuur vaste bestanddelen zijn van het geschiedenisonderwijs, heeft het eigen onderzoek nu een duidelijke en vastomschreven plaats gekregen in de kerndoelen voor de basisvorming en in de plannen voor de tweede fase. Deze conferentie is dan ook bedoeld voor docenten van alle leerjaren en schooltypen.

PROGRAMMA

Inleidingen en presentaties

- * 'Locale en regionale geschiedenis als wereldoriëntatie. Mogelijkheden en middelen', prof.dr. P. Kooij, RUG;
- * 'Het voorbeeld Schotland': "investigation" (Andrew Hunt) en "extended essay" (Duncan Toms) in het Schotse curriculum en toepassingen op een Nederlandse mavo (Dick Wagenseld);
- * 'Strips als bron voor historisch onderzoek', Paul Verstappen;
- * 'Zelfstandig onderzoek in onze nieuwe programma's: achtergronden, eisen, mogelijkheden en toetsing', met medewerking van de SLO;
- * Leermiddelenmarkt.

Workshops

- * Het maken van een werkstuk: richtlijnen voor een zelfstandige aanpak en oefenen in de klas.
- * Onderzoek door leerlingen in een archief.
- * Politieke prenten als bron.
- * Oral history: mogelijkheden en problemen.
- * Leerlingen onderzoeken stilstaand beeldmateriaal, zowel een schilderij of foto als een serie afbeeldingen over eenzelfde onderwerp.

- * 'Bekijk het!': over onderzoekjes in musea, didactische (on)mogelijkheden en concrete mogelijkheden voor het werken met voorwerpen. Gebaseerd op een nieuw museumproject met onderzoeksvaardigheden.
- * Het maken van een tentoonstelling. Onderzoek en presentatie door leerlingen.
- * Een sectie aan het werk. Varianten van zelfstandig onderzoek door geschiedenisdocenten op de Scholengemeenschap Hugo de Groot te Rotterdam.
- * Verzuiling en ontzuiling in de media, toegespitst op de radio. Luisterend en lezend zelf ontdekken hoe een les rond dit thema vorm kan krijgen. Met authentiek geluidsmateriaal.
- * Film en televisie als bron voor onderzoek door leerlingen.
- * Onderzoek op basis van historische kaarten.
- * 'Watergeuzen in de computer': vragen stellen en beantwoorden met behulp van bestand met gegevens over 664 geuzen. Na een algemene inleiding gaan de deelnemers zelf achter de computer.

DEELNAME

De kosten bedragen f295,- (inclusief maaltijden, logies, koffie en thee). In het kader van het nascholingsbeleid is een vergoeding door de eigen school mogelijk.

De deelnemers ontvangen een conferentiemap met veel praktische informatie en bronnenmateriaal. Na afloop wordt een certificaat uitgereikt.

Het aantal deelnemers is beperkt. Aanmelding bij de secretaris van de Didactiek- en activiteitencommissie van de VGN Hans Kummerer, Jan van Eyckgracht 79, 5643 TD Eindhoven. Tel. 040-22 11 85 90.

Na ontvangst van de aanmelding wordt uitgebreide informatie over het programma, met een keuzeformulier voor de workshops en een acceptgiro, toegezonden. Plaatsing geschiedt in volgorde van ontvangst van de betalingen.

uitgeverij **Het Spinhuis**

Onlangs verschenen:

*sociologie
politicologie
antropologie
geschiedenis*

*verkrijgbaar
in de betere boekhandel
of rechtstreeks
bij de uitgeverij*

O.Z. Achterburgwal 185
1012 DK Amsterdam
tel. 020-525.2711
fax 020-525.3010

Meindert Fennema

DE MODERNE DEMOCRATIE **Geschiedenis van een politieke theorie**

(1995; isbn 90-5589-004-9; 301 pp.; f 39,75)

Fennema volgt in dit inleidende boek de ontwikkeling van de theorievorming over democratie aan de hand van democratische revoluties, die zich van het einde van de 18e tot in het begin van de 20e eeuw voordeden. In tien hoofdstukken worden een twintigtal politiek filosofen uit die tijd behandeld. De lezer maakt kennis met de originele teksten, die voor een beter begrip in hun sociaal-politieke context zijn geplaatst.

Elk hoofdstuk wordt afgesloten met suggesties om verder te lezen en met een aantal vragen voor een betere verwerking van de stof. Mede hierdoor is het boek uitermate geschikt als studieboek voor scholieren uit de hoogste klassen van het VWO. Het helpt de scholier de hedendaagse politieke verhoudingen in zijn historische context te plaatsen.

Didactisch voortreffelijk. Zijn stijl is buitengewoon toegankelijk en helder zonder dat hij oversimplificeert (Politieke en Sociale Vorming). Allen die meer achtergrondinformatie over ons huidige politieke systeem willen hebben, zullen deze uitgave als een rijke bron van informatie beschouwen (Drs. J.H. van Capelleveen voor Nederlandse Bibliotheek Dienst).

Ingezonden brief

Toen ik nog maar kort schoolonderzoekopgaven maakte, heb ik eens een klassieke fout gemaakt bij een van de vragen. Deze begon ongeveer als volgt: 'Kun je uitleggen waarom'. Een van mijn beste leerlingen heeft toen als antwoord 'Ja' opgeschreven. Ze kreeg daarvoor terecht het volle aantal punten en ik was weer wat bijgeschoold.

Dit voorval sloot perfect aan bij een uitspraak van een toenmalige geschiedeniscollega bij mij op school die altijd zei: 'Geschiedenis is geen exact vak, maar wel een vak van exact formuleren'.

Ik moest hieraan denken toen ik de Kleiokrante las, waarin het VGN-bestuur schreef: 'Tegenwoordig worden er goede examens gemaakt, al valt er nog wel eens een vraag verkeerd ...'.

Daarmee ben ik het oneens. Als ik kijk naar het Vwo-examen van het eerste tijdvak dan kwam ik daar de volgende slordigheden in tegen:

Vraag 2: Welke twee in brede lagen van het Duitse volk levende waarden blijken uit deze bron?
Uit niets in de bron kan ik afleiden dat de waarden in brede lagen van het Duitse volk leefden.
De vragen 4, 6, 16, 21, 26 hebben als opdracht

'Noem' terwijl uit het antwoordmodel blijkt dat er een beschrijving wordt gevraagd.

Vraag 6: Noem een lange termijn ontwikkeling en een kortlopende ontwikkeling tijdens de Eerste Wereldoorlog die de oude middenstand verarmden. Geldt de lange termijnontwikkeling nu wel of niet voor de Eerste Wereldoorlog?

Vraag 15: In cultureel opzicht vormden de Nederlanden in de 16e eeuw geen eenheid. Het is niet duidelijk hoe breed het begrip cultuur opgevat moet worden.

Vraag 29: Tussen 1580 en 1600 werd Amsterdam in versneld tempo de centrale stapelmarkt van Europa. Dit was niet mogelijk geweest zonder de grote bijdrage van de agrarische sector in de westelijke provincies. Leg dit uit aan de hand van twee verschillende voorbeelden.

De inleiding bestaat uit twee zinnen. Uit het antwoordmodel blijkt dat je de tweede zin moet toelichten. Terwijl je uit de opdracht even goed kunt opmaken dat je de eerste zin moet toelichten.

Vraag 30: Het ontstaan van de republiek was staatsrechtelijk een abnormaal verschijnsel in Europa. Leg dit uit.
Gezien de inleidende zin denk je een proces (het ontstaan van ...) te moeten uitleggen terwijl het antwoordmodel het resultaat van het proces vereist.

Het komt er dus op neer dat in een op de drie vragen een slordigheid zit.

En dan hebben we net in het meinumner van KLEIO kunnen lezen 'Hoe het eindexamen tot stand komt'. Moet ik uit de erbij geplaatste spotprent opmaken dat de door mij gesignaleerde slordigheden eigenlijk valkuilen zijn? Nee toch zeker.

Ik heb dit artikel gelezen en kom tot de conclusie dat ik het volgende in de procedure mis.

- Controle door een neerlandicus; benader desnoods Heldring.
- Een zorgvuldige onderlinge controle: laat ieder commissielid een aantal opdrachten maken. Laat deze opdrachten (zonder het antwoordmodel erbij te geven) door de anderen maken. Geef ze daarna het antwoordmodel om zichzelf te corrigeren en ga vervolgens evalueren. Misschien voorkom je dan datgene wat zo vaak op de normvergaderingen blijkt; namelijk dat de vragensteller een antwoord in gedachten had waar niemand anders op gekomen is.

J.J. Knoester

LIJST VAN COMMISSIES

• Commissie PABO

A. van Zeyl, *voorzitter en penningmeester*, Verhoevenstraat 37, 2291 RN Wateringen. Tel. 0174-293809.
J. Schmiermann, *secretaris*, Mooksebaan 8b, 6562 ZS Groesbeek. Tel. 024-3971636.
Th. Beker, Meijhorst 91-31, 6537 KK Nijmegen. Tel. 024-3445343.
Mw. M. du Jour, Dibbetstraat 41, 2518 PN Den Haag. Tel. 070-3651027.
Mw. F. van der Meer, Grevelingen 90, 1826 AP Alkmaar. Tel. 072-511297.

• Commissie Havo/Vwo

Jos van Ginkel, *voorzitter*, Nassaulaan 5, 6721 DW Bennekom. Tel. 0318-418250.
Genio Ruesen, *secretaris*, Zwaluw 12, 8103 AR Raalte. Tel. 0572-357388.
Annie Biezen-Hurkmans, Genderweg 1, 5521 NX Eersel. Tel. 0497-513578.
Leo Dalhuisen, Kortenaerlaan 18, 2121 XK Bennebroek. Tel. 023-5849441.
Theun Dankert, Swarte Ryth 3, 9354 XE Zevenhuizen. Tel. 0594-632207.
Loek Janssen, Ananasstraat 1, 6543 ZH Nijmegen. Tel. 024-3786877.

• Commissie Mavo/Vbo

Herry Groothuis, *voorzitter*, Bollenhofsestraat 17, 3572 VH Utrecht. Tel. 030-2713204.
Edward Schenk, *secretaris*, Fokke Simonszstraat 20, 1017 TG Amsterdam. Tel. 020-6234213.
Peter Stuart, Archipel 16-20, 8224 GH Lelystad. Tel. 0320-230891.
Jan de Vries, Röntgenlaan 8, 3553 GM Utrecht. Tel. 030-2422693.
Ron Hendriks, Middenweg 83, 1098 AG Amsterdam. Tel. 020-6682237.
Marijke Meuwissen, Kwartelstraat 34bis, 3514 EW Utrecht. Tel. 030-2731670.
Vera Pollmann, Parksingel 1, 7433 CS Schalkhaar. Tel. 0570-622549.
Toon Theeuwen, Hoogakker 2, 5802 MA Venray. Tel. 0478-586927.
Theo van Zon, Koewei 71, 6843 ZJ Arnhem. Tel. 026-3818285.

• Commissie Bavo

Loek Jansen, *voorzitter*, Ananasstraat 1, 6543 ZH Nijmegen. Tel. 024-3786877.
Dirk van der Meer, *secretaris*, Bolstraat 9-bis, 3581 WS Utrecht. Tel/fax 030-2521126.
Dini Beem, Deventerschans 25, 3432 CP Nieuwegein. Tel. 030-6063726.
Marie-Jes Boonekamp-Wingen, Notgerusweg 23, 6212 BJ Maastricht. Tel. 043-3211534.
Marijke Meuwissen, Kwartelstraat 34-bis, 3514 EW Utrecht. Tel. 030-2731670.
Piet Niemeijer, Sperwerstraat 92, 3362 ER Slidrecht. Tel. 0184-416226.
Pieter Vlaanderen, Duivenkamp 661, 3607 VA Maarsen. Tel. 0346-571354, fax 561384.

• Didactiek- en activiteitencommissie

R. Soeter, *voorzitter*, Cayennedreef 23, 3563 SB Utrecht. Tel. 030-2612710.
H. Kummerer, *secretaris*, Jan van Eyckgracht 79, 5643 TD Eindhoven. Tel. 040-2118590.
J.G. Raven, Kinkhoorn 8, 9501 MJ Stiens. Tel. 058-2574050.
W. Bouwman, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond. Tel. 0492-534709.
Mw. T. de Danschutter, Van Deyssellaan 40, 9721 WV Groningen. Tel. 050-5251298.
Mw. M. Braams, Parelvisserpad 35, 3816 EP Amersfoort. Tel. 033-4758702.

• Commissie Volwasseneneducatie

Mw. R. Schreuder, *voorzitter en penningmeester*, Couwenhoven 46-01, 3703 EM Zeist. Tel. 030-6959506.
Mw. C.H. Mentink-Zuiderweg, *vice-voorzitter*, De Wuurde 7, 6662 ZE Elst. Tel. 0481-4872233.
Mw. A.M. Vencken-Martens, *secretaris*, Haarenseweg 4a, 5061 VL Oisterwijk. Tel. 013-5284297.
Mw. I.A. Attema, Transvaalkade 29 II, 1092 JL Amsterdam. Tel. 020-6931572.
Mw. B. Beenackers-Heeren, Adm. Helfrichstraat 10, 9801 EM Zuidhorn. Tel. 0594-503365.
Mw. J. van der Meer, Linnaeusparkweg 34, 1098 EC Amsterdam. Tel. 020-6923423.
Mw. M.L. Teunissen, Postbus 31, 9989 ZG Warffum. Tel. 0595-423082.
J. Timmermans, Wolwevershaven 14, 3311 AV Dordrecht. Tel. 078-6312408.

• Commissie Internationalisering

Marja Kaptein, *voorzitter*, Wolfstraat 43, 6531 LL Nijmegen. Tel. 024-3541553.
Maria Dijkshoorn-Struijk, A. van Houwelingenplantsoen 6, 5263 EK Vught. Tel. 073-6565960.
Carla Franssen, Zangvogelweg 9, 3815 DA Amersfoort. Tel. 033-4759267.
Chris Jansen, Grevengoedlaan 68, 7009 DX Doetinchem. Tel. 0314-341308.
Geert van Nieuwenhuizen, Oranjelaan 3, 3062 BN Rotterdam. Tel. 010-4521742.
Chris Nigten, Phloxplein 9, 2555 PS Den Haag. Tel. 070-3255315.

• Onderwijsadviescommissie

P. van Leeuwen, *voorzitter*, Everdrift 4, 5431 LV Cuyk. Tel. 0485-314598.
W. van Waardhuizen, *secretaris*, Poortersveld 309, 7327 AK Apeldoorn. Tel. 055-5423832.
W. Bouwman, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond. Tel. 0492-534709.
Mw. P. van Aken-Rens, Hoogwerflaan 19, 2594 BH Den Haag. Tel. 070-385974.
C. Weltevrede, Driehoek 72, 3328 KJ Dordrecht. Tel. 078-6178288.
Mw. H. Tuithof, Grifftkade 12-bis A, 3572 TZ Utrecht. Tel. 030-2713079.

• Commissie Vrouwengeschiedenis

Bregje Pel, *voorzitter*, Breedstraat 123, 1601 KC Enkhuizen. Tel. 0228-318538.
Janneke Riksen, *secretaris*, Linnaeuslaan 87, 3571 TV Utrecht. Tel. 030-2730916.
Riemke Leusink, *penningmeester*, Dr. J.P. Heyelaan 4, 3818 GT Amersfoort. Tel. 033-4630996.
Marianne Zewald, Vijverlaan 2, 2012 RC Haarlem. Tel. 023-5283325.
Zonneke Matthee, Heivlinder 53, 2317 JT Leiden. Tel. 071-5215873.
Anneke Ribberink, J.S. Bachstraat 20, 3533 XC Utrecht. Tel. 030-2945573.

• Commissie Cliomatica

J. Snijders, *voorzitter*, Churchilllaan 13, 5571 AR Bergeyk. Tel. 0497-572972.
P.H.A. van Drunen, *secretaris*, Bruykersstraat 32, 3237 AB Vierpolders. Tel. 0181-416591.
B. Dijkstra, Berkenlaan 19, 9771 AW Sauwerd. Tel. 050-53061799.
M.G. Harreman, Bezuidenhoutseweg 129, 2594 AE Den Haag. Tel. 070-3853612.
A. van de Kaap, Weemhoffhorst 40, 7531 GG Enschede. Tel. 053-4337280.
A. Mens, Vaartdreef 94, 2724 GH Zoetermeer. Tel. 079-3412379.
A.J. Meijer, Haringvliet 88, 2401 DB Alphen a/d Rijn. Tel. 0172-421894.
P. Lucker, Graaf Johanlaan 8, 3434 SG Nieuwegein. Tel. 030-6064710.

• Redactie KLEIO

Wim Rongen, *voorzitter*, Antillen 4, 3524 EZ Utrecht. Tel. 030-2892580.
Ruud Slotboom, *secretaris*, Walcheren 137, 3524 ZS Utrecht. Tel. 030-2895982.
Tineke Bogaerts-Stoopman, *eindredacteur*, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 030-6883576, fax 030-6888459.
Bart Engbers, Louise Kerlinghof 8, 3571 TR Utrecht. Tel. 030-2724010.
Dik Verkuil, Eemnesserweg 35, 1221 CS Hilversum. Tel. 035-6857499.
Jan van Oudheusden, Massenetstraat 21, 5144 WP Waalwijk. Tel. 0416-337430.
Harry Jansen, Hatertseweg 463, 6533 GH Nijmegen. Tel. 080-3553484.
Carla van Boxtel, Evievelde 6, 5422 AK Gemert. Tel. 0492-361136.

• VGN-vertegenwoordigers in de Onderwijscommissie NHG/VGN

Mw. C.E.M. Veldhuis-Meester, *secretaris*, Quintuslaan 4, 9722 RV Groningen. Tel. 050-5270099/5635997.
N. Koek, Van Oldenbarneveldstraat 31, 2334 AD Leiden. Tel. 071-5172818.
R. Donk, Wijnmanlaan 32, 8014 KA Zwolle. Tel. 038-4652523.
E. Schenk, Fokke Simonszstraat 20, 1017 TG Amsterdam. Tel. 020-6234213.