

kleio

oktober 1989 30e jaargang
nr. 8

Tijdschrift
van de vereniging
van docenten
in geschiedenis
en staatsinrichting
in Nederland
(V.G.N.)





Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland

Algemeen Bestuur

Mevr. Z. Matthee, *voorzitter*, Heivlinder 53, 2317 JT Leiden. Tel. 071-21 58 73.

N.J. Stam *vice-voorzitter*, Kortenaerstraat 5, 5102 BV Dongen. Tel. 01623-20 85 6.

L.J.G. van Schie, *1e secretaris*, Telgenkamp 17, 7576 FH Oldenzaal. Tel. 05410-14 74 4.

Mevr. J. van der Leeuw-Roord, *2e secretaris*, Wattstraat 20, 2561 XN 's-Gravenhage. Tel. 070-63 88 05.

H. van Duijsen, *penningmeester*, Jekerstraat 53^{III}, 1078 LZ Amsterdam. Tel. 020-73 34 94.

Mevr. T. Perdeck-Schimmel, Timorstraat 27, 3818 CK Amersfoort. Tel. 033-61 50 97.

F.R. Kat, Jeudestraat 4, 4011 GL Zoelen. Tel. 03448-16 86.

Mevr. H.J.C. van Herwaarden-Rijlaarsdam, Postbus 360, 2920 AJ Krimpen a/d IJssel. Tel. 01807-12 29 8.

U kunt zich opgeven als lid bij de administratie van de VGN, 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 1989 bedragen de contributies:

1. Docenten PA/PABO, Havo, Vwo en Tertiair onderwijs f 90,-
2. Docenten Mavo/Lbo f 70,-
3. Buitengewone leden (zij die niet meer werkzaam zijn in het onderwijs) f 65,-
- Studenten f 65,-
5. Partnerlidmaatschap f 25,-

Leden die minder dan 16 uur per week les geven kunnen in aanmerking komen voor een verminderde contributie. Hiertoe moet men jaarlijks vóór 1 december een schriftelijk verzoek indienen bij de penningmeester, met vermelding van naam, adres, naam van de school en de categorie waartoe men behoort.

Adreswijzigingen en opzeggingen dienen schriftelijk aan de administratie te geschieden.

kleio

Kleio is het blad van de VGN en verschijnt tien maal per jaar, incidenteel met (mini-)didactica.

Redactie

A.C.M. Peek, *voorzitter*, Krommekamp 16, 3985 PJ Werkhoven. Tel. 03437-19 02.

Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein.

C.W. Torreman, Alphen aan den Rijn.

Mevr. J.G. van der Leeuw-Roord, 's-Gravenhage.

B. Engbers, Utrecht.

D. Verkuil, Utrecht.

H.J.C. Termeer, Nijmegen.

J.A. de Ruiters, Almelo.

Secretariaat: C.W. Torreman, Ceresstraat 51, 2402 BJ Alphen aan den Rijn. Tel. 01720-4 40 61.

Eindredactie: T. Bogaerts-Stoopman, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-8 35 76.

Leden van de VGN ontvangen Kleio kosteloos. Niet-leden kunnen zich abonneren op Kleio, maar reglementair komen alleen diegenen in aanmerking voor een abonnement zonder lidmaatschap, die niet werkzaam zijn als leraar geschiedenis en staats-

inrichting in enigerlei categorie van onderwijs in Nederland. Over uitzonderingen beslist het bestuur.

Abonnementsprijs (incl. porto) f 75,-; buitenland (excl. België) f 95,-. Losse nummers kosten f 8,50.

Informatie over het leerlingenmateriaal van de VGN, de Kleio-(mini-)Didactica vindt u in de Kleio-Krant. U kunt bestellen door het overmaken van het betreffende bedrag op postgiro nr. 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag. Wilt u op het biljet aangeven om welke nummers het gaat.

In Kleio kan geadverteerd worden. De prijs bedraagt, voor kant en klare opnamemodellen f 410,- voor een hele pagina, f 325,- voor een halve en f 225,- voor een kwart pagina. Voor informatie over inlevertermijnen en andere formaten kunt u zich wenden tot de eindredacteur.

Vormgeving: Grafisch Bureau Joop Bierling
Zetwerk: Zetterij Wil van Dam
Druk: Elinkwijk/Utrecht
ISSN 0165-6449

Inhoud

3 'De Engel van het huis'

A. Snoek

8 De geschiedenis volgens Jan

Kamminga

G. Peek en D. Verkuil

12 Met 45 scholieren naar Auschwitz

J. van Oudheusden

16 G. Puchinger: '... laat de geschiedenis weer boeiend worden'

A.J. van Omme

22 Ideeetje misschien...?

W. Janssen

23 Boek van de maand. Kaarten in Nederland

B. Boivin

26 In 't kort en recensies

30 Kleio-krant

kleio

nummer 8/89
pagina's 2 en 3

Dit nummer van Kleio bevat een middenkatern gewijd aan het herziene Advies Eindtermen Basisvorming Voortgezet Onderwijs Geschiedenis en Staatsinrichting. De voorzitter van de commissie Drs. J. Greep schreef hierbij een 'Ten geleide', dat is afgedrukt op de laatste pagina van dit nummer.

'De Engel van het huis'

Arja Snoek

In de 19e eeuw werd aan de dames uit de hogere klassen een ideaalbeeld voorgehouden, dat ook wel 'the angel of the drawingroom' werd genoemd.

Victoriaanse denkers als Herbert Spencer beschreven de manier waarop een vrouw geacht werd haar leven vorm te geven. Deze waarden en normen werden ook gehanteerd door de Nederlandse burgerij. De auteur gaat in op de kenmerken van een ware 'engel van het huis' en op de aversie die dit ideaalbeeld op den duur opriep.

Arja Snoek studeerde geschiedenis aan de RU Utrecht en volgt op het moment de post-doctorale lerarenopleiding.



W.H. Hunt, 'The awakened conscience', 1853.

Het ideaalbeeld van vrouwelijkheid weerspiegelde vooral de waarden en normen van de middenklasse, die in de eerste helft van de 19e eeuw langzamerhand de heersende positie van de aristocratie had overgenomen. Enkele opmerkingen over de mentaliteit van de ze middenklasse in het Victoriaanse tijdperk zijn hier dus gerechtvaardigd.

In het begin van de 19e eeuw tekende zich een verscherping van de normen voor zedelijkheid en eerbaarheid af; een 'verpreutsing' van de samenleving die belangrijke implicaties voor de status en positie van vrouwen heeft gehad. Van het individu werd een grotere beheersing van de lichamelijke functies, zoals bijvoorbeeld de seksualiteit, verwacht. Verder werd het gezin en de daarmee geassocieerde deugden zeer geïdealiseerd en hield men zich intensief bezig met het begrip 'zonde'. De sociale en morele code van de middenklasse plaatste de vrouw hoog op een voetstuk als toonbeeld van morele zuiverheid. Zij zou de mensheid leren in deugd te leven.

Deze verheerlijking van de zuivere, onbezoedelde vrouw impliceerde echter ook dat de val, die ze maken kon, des te groter werd. In de schilderkunst rond 1850 was het thema van de prostituée, de 'gevallen vrouw', dan ook geliefd. Een perfect voorbeeld hiervan is 'The Awakened Conscience' van de Engelse kunstenaar W.H. Hunt uit 1853. Op dit doek is een jonge vrouw afgebeeld 'die plotseling tot inkeer komt en de materiële vruchten van haar zondige bestaan verwerpt'.

In onze tijd van seksuele vrijheid lijkt dit moralistisch getinte schilderij een parodie. Het is echter belangrijk te bedenken dat in de Victoriaanse samenleving een vrouw sociaal aanzien verwierf wanneer zij juist haar seksualiteit ontkende en zich volstrekt onberispelijk, 'als een dame', gedroeg. De seksuele moraal was namelijk gebaseerd op de veronderstelling dat vrouwen uit de middenklasse geen seksuele gevoelens kenden. Voor dames werd seksualiteit als een 'noodzakelijk kwaad' beschouwd, en de geslachtsdaad behoorde binnen het huwelijk enkel in dienst van de voortplanting plaats te vinden. Aseksuele liefde binnen het huwelijk, 'love of a noble kind' werd het ideaal van de middenklasse.

De Victoriaanse samenleving werd ook gekenmerkt door gescheiden sferen voor mannen en vrouwen. Het idee dat een strenge scheiding van de seksen essentieel was voor



De ideale vrouw. (Uit: Joan N. Burstyn, *Victorian education and the ideal of Womanhood*, 1980.)

het sociale leven, de democratie en de economische welvaart, was wijdverspreid. Het concept van de 'gescheiden sferen' vormde de basis van het ideaalbeeld van vrouwelijkheid. Het schreef aan vrouwen uit de middenklasse een levensstijl voor, die in de privé-sfeer haar plaats vond: de Engel van het huis. De publieke of openbare sfeer was voorbehouden aan mannen, die hun dagen buitenshuis doorbrachten om geld te verdienen voor het onderhoud van hun gezin. Noch van de echtgenote, noch van de dochters werd verwacht dat ze geld verdienden. De druk op vrouwen, afkomstig uit de middenklasse, om niet te werken ontwikkelde zich omdat families hun maatschappelijke succes begonnen af te meten aan de mate van vrije tijd, die zij zich voor hun vrouwen konden veroorloven.

De uitwerking van het ideaal van de middenklasse, werken voor mannen en vrije tijd voor vrouwen, betekende in de praktijk dus dat mannen en vrouwen een gescheiden leven, in verschillende sferen, gingen leiden. 'Thuis' werd beschouwd als een veilige haven in een woelige, vijandige buitenwereld, waarover de vrouw als Engel waakte.

De Engel van het huis

Zodra vrouwen de mogelijkheid tot werken werd onthouden en zij thuis hun dagen doorbrachten met allerlei soorten van vrijetijdbesteding, was het nog maar een kleine stap om te geloven dat vrouwen zowel zwakker als zuiverder dan mannen waren.

Er werd geargumenteed dat mannen vrouwen dienden te beschermen vanwege hun essentiële fysieke zwakheid. Maar vrouwen hadden de kracht van een zuiver geweten. Ze hoefden niet, zoals mannen, hun idealen iedere dag te compromitteren door ze in werkelijkheid om te zetten. Door de cultivatie van typisch vrouwelijke karaktereigenschappen zoals zichzelf wegcijferen, verdraagzaamheid en trouw zouden vrouwen de wereld kunnen leren in deugd te leven.

De ideale vrouw was verder verantwoordelijk voor de organisatie van het huishouden, het opvoeden van de kinderen en het scheppen van rust voor de man. Maar zo'n ideale vrouw moest ook handig zijn. Een 'handige vrouw' vertrouwde op haar intuïtie om haar te leiden in het sociale leven. Vrouwen kregen indirect invloed op mannen door naar ze te luisteren, het met ze eens te zijn en dan zeer discreet een eigen mening te geven.

Voor de middenklasse was een 'dame' een perfect statussymbool. Zij kon het zich veroorloven om de hele dag niets anders te doen dan visites maken, op een sofa liggen lezen, piano spelen, borduren of tekenen. Er waren bedienden genoeg om het zware huishoudelijke werk te doen: bedden opmaken, schoonmaken, zilver poetsen, koken, wassen etc.

Enerzijds leek het leven als een dame, die eerst door haar vader en later door haar echtgenoot werd onderhouden, misschien benijdenswaardig. Anderzijds was het begrijpelijk dat de betrekkelijke nutteloosheid van een dergelijk bestaan op den duur voor sommige vrouwen onbevredigend of zelfs frustrerend werd. Voor ongetrouwde dochters, vooral die uit rijke families, bracht het ideaalbeeld van vrouwelijkheid nog meer gevoelens van frustratie met zich mee. Men kan het zich permitteren de beperkingen van de domestieke sfeer heel letterlijk te nemen. Jonge vrouwen hadden slechts toegang tot de buitenwereld indien zij werden vergezeld

door een chaperonne. Deze laatste diende ter bescherming en surveillance en was meestal een ouder vrouwelijk familielid of gezelschapsdame. Verder hadden ongetrouwde dochters meestal geen functie in het huishouden, ze waren niet nodig om te helpen bij het huishoudelijke werk want daar waren de bedienden voor. Supervisie van de bedienden was de taak van de moeder. Volgens de samenleving lag de roeping van de vrouw in het huis, maar het huishouden was georganiseerd om zonder hen te functioneren. Moesten ze dan de rest van hun leven doorbrengen met nietsdoen, wachtend op een echtgenoot die misschien nooit komen zou?

Groeiend aantal ongetrouwde vrouwen

Rond 1850 kwam het ideaalbeeld van vrouwelijkheid door een aantal ontwikkelingen steeds meer ter discussie te staan o.a. door het groeiend aantal ongetrouwde vrouwen in de samenleving.

De problematiek van ongetrouwde vrouwen uit de de middenklasse was tweeledig. Aan de ene kant hadden deze vrouwen vrij oppervlakkig onderwijs genoten. Ouders verwachtten van het onderwijs aan hun dochters dat het hen zo aantrekkelijk mogelijk zou maken. Meisjes leerden piano spelen, dansen, tekenen en de salonetiquette. Jongens kregen onderwijs in intellectuele vaardigheden zoals bijvoorbeeld wiskunde en klasieke talen. Omdat de overtuiging heerste dat vrouwen minder waren in mentale begaafdheid en lichamelijke kracht, zouden zij hun huwbaarheid kunnen vergroten door zich eenvoudig en meegaand, teruggetrokken en dienstbaar op te stellen. Een geschikte huwelijkskandidaat vinden was de voornaamste doelstelling van het onderwijs aan een meisje. Aan de andere kant was er juist een gebrek aan geschikte echtgenoten. Voor vele ouders werd het dus een zekerheid dat niet alle dochters zouden trouwen en dit was geen prettig vooruitzicht in de meeste gevallen.

De historicus Stokvis geeft in *De wording van modern Den Haag* een beeld van de situatie in deze stad. Volgens Stokvis is een aanzienlijk vrouwenoverschot van oudsher kenmerkend voor de bevolkingsstructuur van een stad en was Den Haag geen uitzondering op deze regel. Het aandeel van ongetrouwde vrouwen steeg van 53% in 1840 tot een maximum van 67% in 1899. Deze ontwikkeling hield onder andere verband met economische schommelingen. Het bedrag dat een man uit de middenklasse nodig had om te kunnen trouwen was aanzienlijk. Hij moest zijn bruid in de stijl, die



De revolutie in de arbeidsverdeling tussen man en vrouw; in deze karikatuur uit 1880 arresteert een agente een man omdat hij weigert te trouwen. (Uit: Victorian education.)

zij thuis gewend was geweest, kunnen onderhouden. Verder betekende een huwelijk ook dat het financieel mogelijk moest zijn de kinderen groot te brengen, een aantal bedienden te bekostigen en in het algemeen de sociale standaard op te houden. Door het grote aantal beschikbare prostituées werd de tegenzin om te trouwen vaak alleen maar groter en werd het tekort aan geschikte huwelijkskandidaten verergerd.

Zoals eerder gezegd, was het ongetrouwd blijven voor vrouwen geen prettig vooruitzicht. 'Ouwe vrijsters' werden als sociale mislukkingen gezien. Voor hen was de conventionele levensstijl als moeder en echtgenote onbereikbaar gebleken; ze konden of wilden zich blijkbaar niet conformeren aan het ideaalbeeld van vrouwelijkheid. Alternatieve levensstijlen voor vrouwen waren er niet veel, impliceerden praktisch altijd een daling op de sociale ladder en waren dus niet echt aantrekkelijk. In het meest gunstige geval kon een ongetrouwde vrouw de beschikking hebben over een privé-vermogen, dat haar financieel onafhankelijk maakte. (Alexandrine Tinne (1835-1869) zal later als voorbeeld van een jonge, rijke vrouw, die in het reizen een alternatieve levensstijl vond, worden besproken.) Dit kwam echter zelden voor. Meer waarschijnlijk voor een ongetrouwde vrouw was de dienstbare afhankelijkheid van een broer of een betrekking als gouvernante of gezelschapsdame bij een welgestelde familie. In het meest ongunstige geval betekende het ongetrouwd blijven het afdalen op de sociale ladder door handenarbeid, alcoholisme, prostitutie of een combinatie van alledrie.

Het oordeel van de middenklasse over deze vrouwen was vaak onverbiddelijk. Ze werden blootgesteld aan bespotting, uitbanning en psychologische bestraffing door de sociale groep, waartoe ze eens hadden behoord. Het is dan ook niet verwonderlijk dat jonge vrouwen, net als overigens hun mannelijke familieleden, soms geobsedeerd werden door de noodzaak een goed huwelijk te sluiten.

Bedreigd ideaalbeeld

Een andere ontwikkeling die na 1850 het heersende ideaalbeeld in gevaar bracht was het groeiend aantal vrouwen die de traditionele geslachtsspecifieke scheidingen in de samenleving niet meer accepteerden. Zij gingen de beperkingen van de domestieke sfeer in toenemende mate als ongewenst ervaren en hun verlangen om deel te nemen aan het maatschappelijke leven nam allerlei vormen aan. Kiesrecht werd geëist, en het recht op eigendom en voogdij over de kinderen. De strijd voor hoger onderwijs voor vrouwen verheugde zich; professionele carrières in bijvoorbeeld de medische wetenschap werden nu ook door vrouwen geambieerd.

De reactie tegen de activiteiten van vrouwen in de publieke sfeer, traditioneel het domein van mannen in de ogen der Victorianen, bleef niet uit. Argumenten voor een conventionele rol van de vrouw als moeder en echtgenote, die 'thuis' haar plaats had, kwamen uit allerlei hoeken.

Een economisch argument tegen hoger onderwijs van vrouwen was dat het de sociale



Foto van Alexandrine Tinne Caïro. (Uit: H.C. Kikkert, 'Hoever wij zullen komen weten wij niet'.)

en economische structuur van de samenleving in gevaar zou brengen. In deze visie, die was gebaseerd op de ideeën van Robert Malthus, David Ricardo en James Mill, gingen men er vanuit dat het noodzakelijk voor de welvaart was, dat in al het werk buitenhuis vrouwen door mannen zouden worden vervangen.

In religieuze argumenten stond de opvatting van de vrouw als 'moral guardian of society' centraal. Dit argument versterkte het ideaal van de zuivere, onbezoedelde vrouw die de huiselijke sfeer heilig maakte. Schrijvers bevestigden dat de gescheiden plichten van mannen en vrouwen goddelijk voorbeschikt waren en zochten hun bewijsvoering voor deze stelling in de bijbel. De seksuele moraal was, zoals eerder opgemerkt, gebaseerd op de veronderstelling dat vrouwen geen seksuele gevoelens kenden. Aseksuele liefde binnen het huwelijk verdiende dan ook de voorkeur boven seksuele lust. Vrouwen werden moreel superieur aan mannen geacht in die zin dat ze de corrumperende seksuele drijfveren misten. Voor het breken van het taboe op de bespreking en openlijke beleving van seksualiteit werden vrouwen dan ook zwaarder gestraft dan mannen. Hun motieven voor het plegen van overspel konden immers slechts hebzucht of ijdelheid zijn. Seksuele aantrekkingskracht als excuus werd uitgesloten.

Biologische argumenten tegen veranderingen in de status en positie van vrouwen waren echter het meest fundamenteel en invloedrijk. Over de verschillen tussen de seksen werd na 1860 meer openlijk

gediscussieerd. Geïnspireerd door Charles Darwin's *Origins of the Species* (London 1859) werd een poging ondernomen om vanuit de evolutieleer de positie van vrouwen in de samenleving te rechtvaardigen.

Herbert Spencer (1820–1903)

De filosoof Herbert Spencer heeft de evolutieleer van Darwin uitgebouwd tot een volledig wijsgerig systeem. Spencer wordt ook wel gezien als de voornaamste ideoloog van het Victoriaanse tijdperk, die de heersende waarden en normen van de middenklasse weerspiegelden.

Het begrip 'evolutie', wat toch verandering veronderstelde, wendde Spencer aan als fundamenteel argument tegen verandering in de positie van vrouwen.

Hoe werd de vrouwelijke constitutie door Spencer gekarakteriseerd?

Spencer onderscheidde drie aspecten: het fysieke, het mentale en het morele. Hierbij moet worden opgemerkt dat het belang van het fysieke allesoverheersend geacht werd. In *Principles of Sociology* nam Spencer het standpunt in dat mannen altijd sterker waren dan vrouwen. Het kleinere fysieke vermogen van vrouwen verklaarde hij met de theorie van 'the conservation of energy'. Cruciaal hierin is het fysiologische gegeven dat alleen vrouwen kinderen kunnen krijgen. Spencer wees erop dat vrouwen geheel voor 'het offer, het bijdragen aan het ras', opdraaiden. Door de aanslag die de voortplanting op de fysieke krachten van vrouwen deed, was individuele ontwikkeling boven een bepaald (laag) niveau volgens de filosoof niet mogelijk. Vrouwen misten dus de energie om actief aan het maatschappelijk leven deel te nemen.

Over het mentale aspect merkte Spencer op dat de hersenen van vrouwen van een kleinere omvang en dus minderwaardig aan die van mannen waren. In contrast met de argumenten over de fysieke en mentale minderwaardigheid, hechtte hij veel waarde aan de morele kracht van vrouwen, hiervoor is al het een en andere opgemerkt in verband met de vrouw als toonbeeld van morele zuiverheid.

Door het werk van Herbert Spencer geloofden men in de Victoriaanse samenleving, dat de scheiding in verschillende sferen voor de seksen biologisch verankerd en dus onveranderlijk was. Een logisch gevolg was het idee dat karaktereigenschappen ook geslachtspecifiek (biologisch) waren bepaald. In de ogen van de Victorianen hoorde een vrouw, afkomstig uit de middenklasse zich 'kuis, zachtmoedig, meegaand, elegant,

braaf, goed' te gedragen. Over vrouwen die hun activiteiten *niet* tot de domestieke sfeer beperkten en zich in situaties begaven waarin 'masculien' gedrag soms onvermijdelijk was, werd door de Victorianen het oordeel van 'onvrouwelijke vrouw' uitgesproken. Geleerde vrouwen werden op deze wijze veroordeeld door het publiek, maar ook vrouwen die zonder mannelijke begeleiding reizen naar verre en exotische streken ondernamen zoals de Nederlandse Alexandrine Tinne.

Alexandrine Tinne (1835–1869)

'Dat dit wilde wezen onder de lage luchten van het negentiende-eeuwse Den Haag is ter wereld gekomen, kan men gerust een wonder der natuur noemen en er even versteld over staan als wanneer de huiskat een tijgerjong ter wereld zou brengen'.

Met deze uitspraak over haar persoonlijkheid zou Alexandrine Tinne zelf waarschijnlijk zeer ingenomen geweest zijn. Kenmerkend voor haar was het zich afzetten tegen het 'burgelijke' Haagse sociale leven en de Europese beschavingsnormen in het algemeen.

Zij koesterde al op jonge leeftijd een grote bewondering voor het Oosten en de Arabische manier van leven. Op haar een-en-twintigste gaf Alexandrine of 'Freule Tinne', zoals zij door tijdgenoten genoemd werd, gehoor aan 'the call of the east'. In 1856 vertrok zij samen met haar moeder op een Grand Tour en bracht ze een onverwacht bezoek aan Egypte, Palestina, Syrië en Libanon. Na twee jaar keerde ze terug naar haar

geboorteplaats Den Haag. Eenmaal terug van haar eerste reis naar het Oosten viel het Alexandrine zwaar zich weer in het keurslijf van het Haagse leven te bewegen. Terugkijkend op haar laatste vier jaar in Den Haag, schreef Alexandrine in 1861 vanuit Cairo aan haar nicht en jeugdvriendin Jetty Siccamo het volgende: *'Zitten ze jou ook voortdurend voor te preken, zoals ze het mij hebben gedaan? Ik had er bijna mijn hoofd bij verloren, herinner je je nog? Maar jij houdt er niet zulke excentrieke opvattingen op na en dus behoeven ze jou ook niet zo te kwellen (...) Hoe ben ik niet heen en weer getrokken tussen mijn eigen neigingen en de keus arme mama verdriet te doen met mijn 'wild tasts' en met mijn afkeer van het geciviliseerde bestaan'.*

Haar familie van moederszijde, de Van Capellens, hadden na haar eerste reis naar het Oosten namelijk sterk aangedrongen op het sluiten van een huwelijk. Haar vader, die in 1844 overleden was, had Alexandrine een enorm vermogen nagelaten en als een jonge rijke erfgename kon zij in principe een goed huwelijk sluiten. Alexandrine had hier echter andere ideeën over. Het reizen had haar verlangen naar vrijheid, zelfstandigheid en avontuur aangewakkerd en het duurde niet lang of de koffers werden weer gepakt voor een nieuwe, reis. Khartoem, de hoofdstad van de Soedan was ditmaal het reisdoel van de dames Tinne. Hoewel haar moeder de zestig jaar al was gepasseerd, zag ze er niet tegen op weer met Alexandrine het avontuur op te zoeken. In haar dochter bewonderde ze juist de 'excentrieke' karaktereigenschappen als een sterke wil, ondernemingslust en een hang naar avontuur.

Khartoem bereikte men in 1862 zonder veel

problemen; het was een kleine, modderige stad die voornamelijk werd bewoond door handelaren in slaven en ivoor. In Khartoem splitste de Nijl zich in twee rivieren, de Witte en de Blauwe Nijl. In 1863 vertrok Alexandrine met haar moeder, twee Duitse geleerden en enige honderden dragers op expeditie. Het doel was de onbekende streken ten westen van de Bahr el Ghazal, de Gazellenrivier, te onderzoeken waar negerstammen als de Shilloeks en de Dinka leefden. In geografische kringen in Europa, o.a. in de Royal Geographical Society, werd deze reis met veel belangstelling gevolgd. Men hoopte dat de expeditie nieuwe feiten aan het licht zou brengen en een bijdrage aan het nog onopgeloste raadsel van de oorsprong van de Nijl kon leveren. In 1864, ruim veertien maanden later, keerde Alexandrine volkomen uitgeput en verslagen terug in Khartoem. De expeditie was overvallen door het regenseizoen, haar moeder en de twee kameniers waren aan mysterieuze ziekten overleden en op de terugkeer werd men geteisterd door honger en dorst.

Alexandrine vestigde zich met haar gevolg van Arabieren en negers voor een jaar in Cairo, waarna zij in 1866 een cruise door het Middellandse Zeegebied maakte. Ze liet uit Nederland een groot jacht, 'De Meeuw' met een volledig Hollandse bemanning overkomen. Een nieuwe reisplan werd ontwikkeld. Alexandrine wilde de Algerijnse Sahara doorkruisen in richting van Egypte. Als haar dit was gelukt, was ze zeer waarschijnlijk beroemd geworden want nog niemand had dit gedaan en zij was de eerste Europese vrouw die een poging ondernam.

Op de tocht van Tripoli naar Ghat in de Sahara, waar Alexandrine de Toearegs een bezoek wilde brengen, werd zij in 1869 door Arabieren en Toearegs om het leven gebracht. De laatst overgebleven matrozen Oostmans en Jacobse vonden ook de dood. Roof was waarschijnlijk het motief van de moord. De toedracht van de moord werd pas een half jaar later, in januari 1870, bekend toen ooggetuigen voor de rechtbank in Tripoli werden gebracht. De schuldigen werden nooit gestraft uit angst voor islamitisch fanatisme, omdat het hier immers een moord op christenen betrof.

Het oordeel van tijdgenoten

Over de dood van Alexandrine Tinne verscheen in de internationale pers, waaronder in *The Times*, een aantal krantenartikelen. In Nederland verschenen er naast krantenartikelen ook verschillende biografieën en het is interessant om te kijken hoe tijdgenoten over haar levensstijl hebben geschreven. Werd



Romantische voorstelling van de moord in de woestijn. (Uit: Kikkert o.c.)

Alexandrine bewonderd om haar zelfstandige, avontuurlijke leven of werd ze beklagd om haar vroegtijdige, geweldadige dood? Werd ze als een voorbeeld voor jonge meisjes gesteld of juist belachelijk gemaakt?

In de biografieën werd Alexandrine als een dappere ontdekkingsreiziger afgeschilderd die zich met haar reizen ten doel had gesteld de slavenhandel in Afrika te bestrijden, de leer van het christendom te verkondigen en de wetenschap te dienen door onbekende gebieden te exploreren. Tegen geruchten omtrent haar persoonlijkheid als zou zij een 'onvrouwelijke vrouw' geweest zijn, trokken de biografen fel van leer.

In 1870 schreef N.W. Posthumus het volgende: *'Mij dunkt, ik hoor thans de zoo vaak gebruikte uitdrukking fluisteren: "Het was een onvrouwelijke vrouw!" Wie zijt gij, die dit gezegde durft vol te houden?'.* En C.M. Kan gaf het volgende commentaar: *'Er zijn*

er meer, die, te huis blijvende en niets bijdragende, ten overvloede nog over het gemis van een dagboek en een onvrouwelijk karakter durven spreken en klagen'.

Dat Alexandrine Tinne met haar reizen naar verre landen zonder mannelijke begeleiding de conventies van haar tijd gebroken had, mag duidelijk zijn. Het oordeel van sommige tijdgenoten over Alexandrine als *'onvrouwelijke vrouw'*, die *'ruwe, eigenaardige en zonderlinge karaktertrekken had, die door het leven in de wildernissen nog te meer werden ontwikkeld'*, is kenmerkend voor een tijd waarin karaktereigenschappen zeer geslachtsspecifiek (biologisch) bepaald werden geacht en de scheiding in verschillende sferen voor de seksen onveranderlijk werd geacht.



De Geschiedenis volgens Jan Kamminga

Guus Peek en Dik Verkuil

Kamminga is onze vierde gesprekspartner in de serie 'De Geschiedenis volgens...'. Jan Kamminga (geboren 1947) was van 1981 tot en met 1986 voorzitter van de VVD. Sinds 1986 is hij voorzitter van het Koninklijk Nederlands Ondernemersverbond, dat met 100.000 leden in het midden- en kleinbedrijf verreweg de grootste ondernemersorganisatie in ons land is. Daarnaast is hij al jarenlang makelaar te Groningen.

Sinds medio vorig jaar laat KNOV-voorzitter Kamminga zich in toespraken ontvallen dat hij wel voelt voor een nieuw schoolvak: Europeer. Het vak zou jong, werkend en ondernemend Nederland voor moeten bereiden op het nieuwe Europa. Gewapend met juridische, historische, maatschappelijke en geografische kennis van onze EG-partners zou de jeugd in staat zijn een mooi plaatsje op de Europese markt te veroveren. Wat Kamminga betreft mag het nieuwe vak volgend jaar al ingevoerd worden.

Kleio: Wat voor soort geschiedenisonderwijs heeft uzelf gehad?

Kamminga: Ik heb de HBS afgemaakt in de A-richting. Dus ik heb nog wel wat geschie-

denisonderwijs gehad. Dat had bepaald ook wel mijn belangstelling. Op mijn eindexamen had ik dan ook een acht. Mijn geschiedenisleraar, Bielefeld, heeft zijn interesse voor het vak zeer zeker op mij over weten te brengen.

Kleio: Hoe deed hij dat?

Kamminga: Hij was een verteller. Maar vooral was hij een man die wist te motiveren. Die belangstelling wist te wekken, zodat je geïnteresseerd ging studeren. Hij was in ieder geval niet maatschappelijk bevlogen in die zin dat hij probeerde middels het vak geschiedenis de wereld te verbeteren in de richting die hij zelf het beste vond. En achteraf ben ik daar ook gelukkig mee.

Kleio: Wat trok uw belangstelling in de geschiedenis?

Kamminga: Ja, wat trok mijn belangstelling? Ik denk dat ik me dat toen eigenlijk helemaal niet zo bewust was. De politieke en maatschappelijke ontwikkelingen in de loop van vele jaren. Dat je zag hoe de samenleving is gegroeid tot wat ie nu is en welke invloeden daarbij belangrijk zijn geweest. Die belangstelling had ook te maken met mijn

kleio

opvoeding thuis. Bij mij thuis werd er niet aan partijpolitiek gedaan, maar er werd wel altijd veel over maatschappelijke ontwikkelingen gesproken. Ik heb al vroeg geleerd daarover te denken. Ook met vrienden op school hield ik me daarmee bezig.

Ik herinner me nog dat het Eichmann-proces grote indruk op me heeft gemaakt. De komst en de val van het kabinet-Marijnen heb ik ook heel bewust meegemaakt. Van de meer recente geschiedenis is verder de Tweede Wereldoorlog voor mij belangrijk geweest. De persoonlijke betrokkenheid van familieleden heeft een grote stempel gedrukt op mij. In alle bescheidenheid, daar weet ik heel veel van. Daarover mag u mij overhoren.

Kleio: Dat heeft ook uw maatschappijbeeld gevormd?

Kamminga: Het heeft mij in ieder geval ervan bewust gemaakt dat burgers zich met de samenleving moeten bezighouden. Dat je je betrokken moet tonen bij alles wat er om je heen gebeurt. Als je dat niet doet, en het aan anderen overlaat, dan heb je niet het recht om kritiek te hebben. Je moet meedoen aan wat er gebeurt.

De kracht van persoonlijke inzet

Kleio: Is het geschiedbeeld dat u in uw jeugd is aangereikt door uw maatschappelijke ervaringen veranderd?

Kamminga: Ja, dat denk ik wel. Ik ben gaan ervaren dat het allemaal niet vanzelfsprekend is wat er gebeurt. Dat het sturen in maatschappelijke ontwikkelingen belangrijk is en dat mensen daar ook veel meer invloed op kunnen hebben als ze dat echt willen. Mensen hebben altijd het gevoel dat de hoge heren maar beslissen. Nou, dat valt nogal mee. Ik heb in de politiek en binnen het KNOV gemerkt hoe je besluitvorming op heel wezenlijke punten kunt beïnvloeden. Dat is belangrijk.

In het geschiedbeeld dat ik kreeg aangereikt, kwamen de gebeurtenissen simpelweg over de mensen heen. De Tweede Wereldoorlog overviel de mensen, zonder dat ze er wat aan konden doen. Nou, zoiets moet niet meer gebeuren. Je moet je daarom met de maatschappij bemoeien. Dat werkt. Het is de moeite waard je nek uit te steken en te helpen bij de opbouw van een betere samenleving.

Kleio: U hebt zich geprofileerd als een liberaal. Hangt uw liberalisme ook samen met een geschiedopvatting? Voelt u zich bijvoorbeeld aangesproken door het liberalisme van de 19e eeuw?

Kamminga: Mijn liberalisme heeft wel te maken met de ontwikkeling van mensen

over reeksen van jaren, over honderden jaren. Ik zie steeds vrijer wordende mensen. Mensen die steeds meer in staat zijn om verantwoordelijkheid te dragen, mondigheid te tonen en hun eigen boontjes te doppen. Ik denk dat de mensen steeds sterker zijn geworden in de loop van de tijd. De televisie heeft daar natuurlijk ook aan bijgedragen: men weet wat er in de wereld gebeurt. Ik vind het heel belangrijk dat mensen zelfstandig kunnen denken, vrij zijn met hun gedachten. En ook dat ze in economische zin vrij zijn. Dat ze niet door hun armoede gevangen zitten in een bepaald leefpatroon. Nou, die ontwikkeling is door de eeuwen heen steeds verder gegaan. Dat spreekt mij

in de geschiedenis aan en daarin komt mijn eigen maatschappijbeeld natuurlijk sterk tot uiting.

Signalen uit de samenleving

Kleio: Wat zou een werkgever met geschiedenis aan moeten?

Kamminga: Nou kijk, een werkgever denkt niet elke dag over de problemen van het vak geschiedenis op de scholen. Maar hij heeft wel te maken met de gevolgen van het lesgeven, ook in het vak geschiedenis. Na verloop van tijd zijn de werkgevers zich gaan realise-



ren dat er iets aan de schoolkennis schort, bij zichzelf net zo goed als bij hun medewerkers. Dat is reden een geweest waarom wij kort geleden hebben gezegd dat er bij de vakken geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer, in die hoek van het onderwijs, iets zou moeten veranderen. We hebben behoefte aan een wat andere invalshoek, omdat er zaken op ons afkomen die 10 jaar geleden niet actueel waren, maar nu wel en die over 5 of 10 jaar nog veel actueler zullen zijn. Daarom hebben wij het signaal afgegeven: verander eens wat, want wij hebben daar als ondernemers behoefte aan. Met betrekking tot de talen hebben we dezelfde geluiden laten horen. We vinden dat er meer aan Europa gedaan moet worden in de hoek maatschappijleer/geschiedenis en in de talensector.



Liberalisme: grotere mondigheid, sterk maken wat zwak is en sterk houden wat sterk is.

Kleio: We kunnen ons voorstellen dat werkgevers op goed talenonderwijs zitten te wachten, want daarbij gaat het om direct toepasbare vaardigheden. Maar dat geldt toch niet voor de maatschappij-hoek. Daar is de toepasbaarheid toch veel minder direct?

Kamminga: Nee, nee, nee, nee. Dat was vroeger wel zo, maar dat ligt nu net zo direct. Als je in Frankrijk zaken wilt gaan doen en je weet helemaal niets van de Franse revolutie en hebt nog nooit gehoord van De Gaulle, dan kijken ze je daar toch wel wat gek aan. Dat moet je weten. Als je dat niet weet, dan heb je een achterstand op mensen uit Duitsland en Engeland die het wel weten. Je moet weten hoe in Europa de zaak juridisch in elkaar zit. In het overkoepelende Europa, maar ook in de diverse landen.

Kijk, normaal zijn ondernemers werkzaam in een cirkel.- Bij sommigen, bakkers bijvoorbeeld, beslaat die cirkel een paar honderd meter, maar een loodgieter of een aannemer heeft al een cirkel van tientallen kilometers. Nu zie je steeds dat die cirkel onderbroken wordt bij de grens. Als je in Oldenzaal loodgieter bent, dan werk je 30 kilometer naar het westen, maar slechts twee kilometer naar het oosten, want daar is de grens. Dat zal straks anders worden. Straks kan een loodgieter net zo goed in Duitsland werken als in Nederland. Als hij meer weet van Duitsland, zal hij beter van zijn mogelijkheden gebruik kunnen maken.

Fiets en Revolutie

Kleio: Maar in hoeverre draagt kennis van de Duitse geschiedenis voor een loodgieter bij tot zijn werk in dat land?

Kamminga: Je moet op de hoogte zijn van de Duitse cultuur. Je moet iets weten van dat land. Je hoeft het niet in detail te weten, maar je moet wel weten dat Duitsland een Bondsrepubliek is, en dat Noord-Rijnland-Westfalen en Hessen niet precies te vergelijken zijn met de provincies Drente en Overijssel. Dat het toch allemaal iets anders in elkaar zit. Nou, ik vind dat dat bij geschiedenis hoort. Je kunt dit ook staatsinrichting noemen, maar ik bedoel ook puur historische kennis. Die is ook belangrijk. Ik heb bij Frankrijk De Gaulle genoemd en de Franse revolutie. Als je in Frankrijk komt, dan word je daar toch mee geconfronteerd? Dat kan niet anders. Als je een gesprek hebt met een Fransman dan ontkom je niet aan een confrontatie met de geschiedenis van Frankrijk.

Kleio: Een dergelijke confrontatie kun je als ondernemer in Duitsland misschien beter vermijden.

Kamminga: Je moet er wel van weten. Als een Nederlander niet weet wat er in Tweede Wereldoorlog is gebeurd en onbevangen naar Duitsland gaat, zal hij toch te maken krijgen met Duitsers die het nog wel weten. Hij moet natuurlijk niet zeggen dat hij zijn fiets komt terughalen, maar enige kennis is toch wel belangrijk.

Mosselkwekers

Kleio: U hebt het over kennis van de Europese geschiedenis. Moeten mensen ook kennis hebben van de nationale geschiedenis?

Kamminga: Ja, want als je de nationale geschiedenis niet kent, dan kun je natuurlijk niet beginnen met de Franse revolutie. Ik denk zelfs dat er een omgekeerde beweging gaat komen. Door de confrontatie met andere landen, zal er een hernieuwde belang-

kleio

nummer 8/89
pagina's 10 en 11

Een verschuiving van het onderwijs

ven op welke terreinen wij behoeften hebben. Wij hebben in hoge mate behoefte aan algemene economische kennis, aan sociale vaardigheden, aan talenkennis en aan kennis van de cultuur en de geschiedenis van andere landen. Jonge mensen moeten nu op school voorbereid worden op functioneren in Europa.

Laat ik het ophangen aan de nieuwe bestuurslaag die er komt. Dat heeft gevolgen voor ons land. We hebben nu gemeente, provincie, nationaal bestuur, en dan hebben we er straks een Europese bestuurslaag bij. We moeten dan op de hoogte zijn met de Europese wetgeving en Europese rechtspraak.

Basiskennis

Kleio: U spreekt in het algemeen. Moet het kennisniveau ook gedifferentieerd worden? Moeten toekomstige werkgevers een andere algemene vorming krijgen dan toekomstige werknemers?

Kamminga: Nee hoor. Ik vind dat er een algemene basiskennis moet zijn voor alle burgers in het land. Er moet een brede opleiding zijn op alle middelbare scholen. Met die basiskennis komt men vervolgens in het bedrijfsleven, en dan heeft men voldoende in huis om daarop verder te borduren, om op basis daarvan kennis te vergaren, om te specialiseren.

Het zal voorkomen dat iemand heel veel zaken gaat doen met Italië. Die kan zich dan met zijn kennis over Europa verder specialiseren op Italië. Door die basiskennis kan hij dat ook. Want als je helemaal niets weet, ja, dan sta je met je handen in het haar.

Voor bijscholing in taal, geschiedenis en cultuur zijn vervolgcursussen nodig. In de grote bedrijven zie je dat al. Als je door Philips wordt uitgezonden naar Italië, dan word je daar heel goed op voorbereid. In het midden- en kleinbedrijf kennen we zoiets nog niet. Dus dat moet er ook gaan komen. Dat is een markt. In de komende tien jaar zal een markt ontstaan van onderwijsinstellingen en onderwijsvragenden. En als jonge mensen nu de basisopleiding al op school krijgen, dan zullen ze daar straks gemakkelijker kunnen instappen.

Allochtonen

Kleio: Een andere confrontatie is die tussen autochtonen en allochtonen in ons eigen land. Er zitten in bedrijven werknemers uit heel verschillende culturen. Hoe moet het onderwijs daar op inspelen?

Kamminga: We hebben daar in het verleden al een aantal duidelijke uitspraken over gedaan. Wij vinden dat de allochtonen rechten

hebben in ons land, maar ook plichten. Ze moeten aanvaarden dat ze zich tot op zekere hoogte aan de Nederlandse omstandigheden moeten aanpassen, als ze hier willen leven, wonen en werken. Ze zullen iets moeten weten van de Nederlandse cultuur, van de Nederlandse taal en de Nederlandse geschiedenis. Want als we ze dat niet bijbrengen, zullen ze ons nooit begrijpen. En wij op onze beurt zullen moeten weten wat de gewoonten zijn in Turkije en Marokko. Want als wij dat niet weten, zullen wij hen nooit begrijpen en blijf je daar problemen over houden.

Europaleer

Kleio: Als we naar u luisteren, moet er toch heel wat gebeuren op de middelbare school. Maar we zitten natuurlijk met het feit dat geschiedenis een keuzevak is. En dat bijna alle vakken op de middelbare school dat zijn.

Kamminga: Er zullen natuurlijk prioriteiten moeten worden gesteld. Je moet in ieder geval twee talen hebben in je pakket. Dat is het minimum. Ik zou me ook kunnen voorstellen dat geschiedenis, maatschappijleer, Europaleer, die sector, meer aandacht krijgt. Dat het door het departement, de politiek, zo belangrijk wordt gevonden, dat daar wat aan wordt gedaan, dat er een verlegging van prioriteiten komt en er niet meer met een keuzevak kan worden volstaan. Dat kan ik me heel goed voorstellen. Wij geven ook aan hoezeer wij dat nodig hebben. Ik kan niet zeggen waarvoor dat dan in de plaats moet komen, maar je moet nooit star vastzitten aan het bestaande. Misschien zou er binnen geschiedenis zelf een verschuiving van prioriteiten kunnen zijn. Misschien ook zou het ene vak een uurtje minder en het andere een uurtje meer kunnen krijgen.

Wij zeggen samengevat: wij zien aankomen dat Europa een zo integrerend deel uit gaat maken van ons leven straks dat jonge mensen op scholen, door de hele periode heen, met die Europese toekomst vertrouwd moeten raken. Dat heeft te maken met twee belangrijke richtingen van onderwijs: de talen en de geschiedenis, cultuur, staatsinrichting, sociale achtergronden en dergelijke van die andere landen.

Kleio: Dat hele complex noemt u Europaleer.

Kamminga: Ja, dat hele complex noem ik Europaleer. De Europese dimensie op school.

Kleio: Dat zou een nieuw vak moeten worden.

Kamminga: Mmmja. Wij hebben gepleit voor een nieuw vak omdat we daarmee duidelijk maken wat we bedoelen. Als dat een onderdeel moet zijn van staatsinrichting, van recht, van geschiedenis, van maatschap-

pijleer, dan vind ik dat ook best. Maar wij zouden ons kunnen voorstellen dat je op de middelbare school gedurende een of twee jaar dat vak Europeer aan jonge mensen onderwijst.

Kleio: Wie zou dat moeten geven?

Kamminga: Ik denk de leraren geschiedenis en maatschappijleer. Ik denk ook dat de lerarenopleidingen zich daar ook op moeten voorbereiden. Er moet een algehele bewustwording komen in ons land dat Europa er straks echt bijhoort.

We hebben onze vinger opgestoken. We hebben het in de publiciteit gebracht. We hebben het in gesprekken met bewindslieden en ambtenaren van Onderwijs naar voren gebracht. Die vonden dat allemaal buitengewoon boeiend, interessant en verstandig. Ze waren het er roerend mee eens. Alleen, voordat je dat schip van onderwijs en wetenschappen een graad hebt verlegd, is er nogal wat nodig in dit land.

Kleio: U pleit voor nauwere contacten tussen de onderwijswereld en de werkgevers.

Kamminga: Ja, maar de verhouding is natuurlijk nu in 1989 al 180 graden anders dan

5 à 10 jaar geleden. Toen was er geen ondernemer die zich bekommerde om het onderwijs. En de geschiedenisleraren en anderen zeiden: denk je dat wij jonge mensen opleiden als instrument in de handen van de ondernemers? Helemaal niet, geen sprake van. Maar nou begrijpt iedereen dat je het onderwijs een beetje moet laten aansluiten op wat je er later mee kunt doen.

Kleio: Lange tijd stond bij geschiedenis meer het aankweken van kritische zin voorop. Hoe staat u daar tegenover.

Kamminga: Ik denk dat de praktijk van vandaag bewijst dat het niet kan zoals het tien jaar geleden was. Lang geleden was het zo dat de docenten rechts waren en de kinderen links. In de jaren zeventig waren de leraren links en probeerden ze de leerlingen te overtuigen. Toen werd het zo dat de leraren nog steeds links waren, maar de leerlingen rechts, en nou zitten we in een gedepolariseerde toestand. Wij vinden dat een hele goede zaak.



Met 45 scholieren naar Auschwitz

Jan van Oudheusden

Een stoutmoedig plan: breng een groep geïnteresseerde leerlingen naar Polen met als hoofdbestemming het voormalige concentratie- en vernietigingskamp Auschwitz. Dit zette zich een tijd geleden vast in de gedachten van enkele docenten van het Dr. Mollercollege te Waalwijk. Toen één van hen, mijn collega Engels Jack Didden, in oktober 1988 de kans kreeg met een groep overlevenden van de nazikampen, leraren en journalisten Auschwitz en Birkenau te bezoeken, kreeg het plan vastere vorm. Er was toen al contact opgenomen met de Stichting Holland-Polen die o.m. bemiddelt bij het vinden van onderdak in Polen voor groepen scholieren.

De reis van het Dr. Mollercollege vond plaats begin mei 1989. Ik heb geprobeerd enkele indrukken en momentopnamen weer te geven van deze unieke excursie. Uniek, want er gaan wel vaker scholen naar Polen, maar bij mijn weten nooit met Auschwitz als hoofdbestemming.

Ons stonden als organisatoren van de excursie twee doelstellingen voor ogen. In de eerste plaats de confrontatie van scholieren met de uiterste consequenties van oorlog, racisme en discriminatie, met andere woorden een indringende 'geschiedenisles' op de

plaats des onheils zelf, om nooit meer te vergeten. In de tweede plaats de kennismaking met het systeem, de cultuur en de leefgewoonten van een Oosteuropese land, met andere woorden contact met mensen van 'achter het IJzeren Gordijn'.

Vorbereiding

Twee maanden voor de geplande reis werd de groep leerlingen (45 in getal) die zich voor de excursie naar Auschwitz hadden aangemeld, voor de eerste van drie voorbereidings-avonden bijeengeroepen: de 'Shoah-avond'.

Het probleem van de begeleiders bij de voorbereiding was: hoe kunnen wij de leerlingen een zo concreet mogelijk beeld geven van hetgeen zich in de nazi-kampen heeft afgespeeld, zonder leerlingen al te zeer te shockeren, maar wel voldoende om ze te wapenen tegen de harde realiteit die hen, eenmaal gearriveerd in Auschwitz, voor ogen zou komen?

De formule waarvoor gekozen werd was een combinatie van gesproken woord, filmbeelden en lectuur. We begonnen met een historische inleiding onder de titel 'De lange weg naar Auschwitz'; er was een video-compilatie van fragmenten uit *Shoah* van Claude Lanzmann; er werden boekjes uitgereikt en er was een expositie van historische literatuur rond de Holocaust.

De tweede bijeenkomst had als doel, de actuele situatie in Polen te verduidelijken. Het toeval wilde, dat in Polen juist het zoge-

naamde Ronde-Tafel-accord was gesloten tussen Solidarnosc en de regering. Hierover hield de heer Jan Minkiewicz, woordvoerder in Nederland van de Poolse vakbond Solidarnosc, een interessante inleiding. Een derde voorbereidingsbijeenkomst betrof praktische afspraken.

Voor intern gebruik zette ik na afloop van de reis indrukken en herinneringen op papier, waarvan hieronder enkele fragmenten, in de tegenwoordige tijd gesteld, volgen.

Wroclaw, 1 mei 1989,
15.30 uur

Enkele uren nadat wij de Oostduits-Poolse grens met enig oponthoud zijn overschreden, lopen we al door mensenmenigten in het stadspark van Wroclaw, het vroegere Breslau. Er is een soort alternatieve 1 mei viering aan de gang. Mijn gesprekspartner heet Stanislaw Predota, later zie ik op zijn visitekaartje 'prof.dr.hab.' voor zijn naam staan. Een vriendelijke professor in de Duitse en Nederlandse letterkunde aan de universiteit van Wroclaw. Hij is door de schooldirecteur van het 'Liceum Ogólnokształcące' als tolk toegevoegd aan het groepje even vriendelijke begeleiders, meest leraren aan deze school, dat ons nu door de massa's mensen loodst. Op ditzelfde moment lopen onze leerlingen begeleid door hun Poolse leeftijdgenoten door de stad.

Een paar uur in Polen, en mijn vier collega's en ik zijn al bijna vertrouwd met deze gast-vrije mensen. De vermoeidheid van de 16 uur durende busrit is van ons afgevallen.

Op het oog zijn de duizenden in de zon op het lommerrijke terrein rond de enorme betonnen 'Jahrhunderthalle' ontspannen en vrij. Er zijn veel gele en rode ballonnen. De mensen eten ijsjes (waarvoor ze in een 20 m lange rij hebben gestaan) of hebben bierflesjes aan de mond en luisteren naar een van de vele muziekjes die de feeststemming moeten verhogen. Overal rond de grote vijver staan kraampjes waar snuisterijen en sieraden te koop zijn. Het is de eerste keer, dat er geen officiële, door de communistische partij georganiseerde 1 mei-parade plaatsvindt; enkele jaren geleden nog maar moesten al deze collega's opdraven en meelopen, met hun leerlingen. Dat is veranderd nu er onlangs een ronde-tafel-accord is gesloten tussen partij en oppositie. Over een maand zijn hier de eerste (half-)vrije verkiezingen sinds 40 jaar.

Met onze begeleiders praten we honderduit. Ik vraag Predota van alles over de eerste mei in Polen. Enigszins naïef:

'De Internationale, wordt die nog gezongen vandaag?'

'Door wie? Door wie dan?', zegt hij in uitstekend Nederlands. *'De communisten misschien. Maar ook de communisten hebben geen 1 mei-viering dit jaar. Ze zullen misschien, als het goed gaat, de macht gaan delen'.*

'Is dat gemeend, is dat oprecht?'

'Wat is oprecht? Kunt U een communist geloven? Ik geloof dat, als de accorden worden nageleefd, dat we dan misschien over vier jaar een waardige verkiezing hebben, een echt democratische zoals in Uw land'.



'Waarom waren de Polen niet enthousiast over dat accoord?'

'Tja, een beetje moe, haha, we hebben dat een keer al meegemaakt, een ondertekening van een accoord, in 1980, en dat is alleen maar een papertje, dat kan men weggoien. Men is sceptisch. Maar aan de universiteit hebben we nog altijd min of meer democratische vrijheden, zoals in Uw land, met verkiezingen enzovoort'.

Later die middag geeft Predota uitvoerige uitleg bij het prachtige gotische stadhuis van Wroclaw en andere monumenten. Het centrale marktplein met zijn vele gerestaureerde huizen doet me aan Antwerpen op een zondagmiddag denken. Maar dan moet je wel langs al die rode vlaggetjes heen kijken en je ook niet storen aan de metershoge 1 mei-affiches met stoere arbeiders.

Enkele uren en vele indrukken later zien we onze leerlingen pas weer terug, in het internaat waar we overnachten. Ik spreek er niet één, die niet enthousiast is over de gastvrije ontvangst. Al die Poolse leerlingen hebben een dergelijke rondleiding verzorgd, al of niet met behulp van een boekje, en in hun beste Duits. De maaltijden thuis waren overvloedig; de uit Nederland meegebrachte presentjes bleken in geen verhouding te staan tot zoveel hartelijkheid.

Afscheid van de Poolse leraren en leerlingen te Krakau.



kleio

nummer 8/89
pagina's 14 en 15

Krakau, 3 mei

Gedurende de volgende anderhalve dag, wanneer we in Krakau, 300 km oostelijker, gearriveerd zijn, ervaren onze leerlingen, nadat ze met enige moeite per tweetal in gastgezinnen zijn ondergebracht, dezelfde warmte en gastvrijheid. *'Onze winkels zijn*

leeg, maar onze tafels zijn gevuld, als er gasten komen', zegt mijn Poolse collega, lerares Engels, niet zonder trots.

Net als haar collega's in Wroclaw streeft zij, gesteund door haar schoolleiding, naar een uitwisselingsverband met onze school. Uit de gesprekken met Poolse leerlingen is op te maken, hoezeer deze kinderen ernaar uitzien, eens een kijkje in het westen te komen nemen. Deze leerlingen spreken redelijk Engels, sommige zelfs voortreffelijk; het is een keuzevak, in tegenstelling tot het verplichte Russisch.

Wat een leerzame dagen voor onze leerlingen! Het leven in een Oostblokland met al zijn beperkingen staat ze nu concreet voor ogen. Ze waren vooraf wel ingelicht over de armoede en de economische crisis, maar dat was theorie. Op de woensdagochtend zijn we in een klaslokaal van de school in Krakau, waar een les Engels wordt bijgewoond. Aan de wand hangen lijsten met namen van regeringsleiders en leden van het Centraal Comité van de communistische partij. Overal in de school zie je het wapen van Polen en andere nationale symboliek. Mijn leerlingen komen mij vertellen, dat ze aan zakgeld en ingewisseld geld méér bij zich bleken te hebben dan het maandsalaris van hun gastheer. Niettemin worden ze volgestopt met eten (waar men waarschijnlijk stad en land voor is afgelopen) en mogen ze in het beste bed van de soms krappe huizen slapen. Tot verrassing hebben de Poolse leerlingen voor die van ons net zo goed presentjes gekocht als andersom. Ze hebben met hun Poolse leeftijdgenoten van alles afgekleet en blijkbaar veel plezier gehad. 's Avonds zijn ze met groepjes op eigen gelegenheid het centrum van Krakau al in geweest. Enkel zijn terechtgekomen in een demonstratie van Solidarnosc, en konden tenauwernood weggkomen toen de politie de betogers met de wapenstok verdreef.

Overdag, op de stralende woensdagochtend, bezoeken we onder leiding van een stadsgids het intact gebleven historische centrum van Krakau. De allure van het Rynek-plein doet niet onder voor pleinen in de mooiste Italiaanse steden. De kerken zijn propvol gelovigen. De derde mei is immers een nationale Maria-dag in Polen. Mensen staan tot in het portaal van de kerk. Oudere mensen knielen in de Maria-kathedraal neer op de harde tegelvloer van het gangpad; er wordt uit volle borst op haast emotionele wijze meegezongen. Onder de verbaasde ogen van onze leerlingen zijn trouwens de Poolse scholieren die hen in Wroclaw rondleidden, eenmaal een kerk binnen, even goed op devote wijze neergeknield voor een schietgebedje. Foto-graferen in een kerk is streng verboden. In de Wawel, de historische stadsburcht die



Leon Greenman temidden van de leerlingen in Auschwitz-Birkenau.

boven Krakau uittorent en van waar je een schitterend uitzicht hebt op een bocht in de Wisla, vertelt de gids met nadruk, dat hier het oude hart van Polen klopt. In de kathedraal op de Wawel werden de Poolse koningen gekroond. Zowat allemaal zijn ze er begraven. We zien veel goudversierde koninklijke attributen, en in het koninklijk paleis ook kostbare wandtapijten, vreemde plafondversieringen en fresco's.

Voor leerlingen is de vrije woensdagmiddag in het stadscentrum waarschijnlijk interessanter. Telkens word je er aangeklampt door mensen die geld willen wisselen tegen de onofficiële koers (voor 1 mark kun je gemakkelijk 1800 zloty's krijgen of meer, tegenover de ongeveer 350 zloty's volgens de verplichte wisselkoers). Tegen het eind van de middag lopen de meesten dan ook bepakt en bezakt met allerlei inderhaast voor een spotprijstje gekochte souvenirs. 'Laat het wisselgeld maar zitten', hebben ze vaak gebarbaard tot de verbaasde verkopers.

Op hartelijke wijze wordt op de donderdagochtend bij de bus afscheid genomen van de Poolse leerlingen en hun schoolleiding. Sommige van onze leerlingen voelen pas bij dit afscheid dat er goede vriendschap is ontstaan waaraan ze met heimwee zullen terugdenken. Ze hebben veel foto's gemaakt van de interieurs van de huizen waar ze gelogeerd hebben. Ze hebben adressen uitgewisseld en hun laatste presentjes achtergelaten. Valt er een betere manier te verzinnen om in zo'n kort tijdsbestek zo indringend kennis te maken met een vreemd volk?

Auschwitz, 4 mei

Vandaag, uitgerekend de vierde mei, is de dag van Auschwitz.

Het is ook de dag van Leon Greenman. Deze kleine, sterke Joodse man uit Londen maakt de hele excursie met ons mee. Hij spreekt Rotterdams met een Engels accent. Je ziet aan hem zijn 78 jaren niet af. Door Jack Did-den is hij meegenomen om als speciale gids in het concentratiekamp op te treden. In de Tweede Wereldoorlog werd Leon door de nazi's met vrouw en zoontje op transport gesteld: via Westerbork naar Auschwitz. Onmiddellijk bij aankomst werden vrouw en kind vergast, waarna Leon nog twee lange jaren in Duitse gevangenschap doorbracht. Voor Leon is de oorlog eigenlijk nooit geëindigd. Veertig jaar later kon hij het pas opbrengen, voor het eerst een kijkje in het kamp te gaan nemen. Sindsdien ziet hij het als zijn voornaamste opdracht, zolang hij kan, mensen op de plaats des onheils zijn verhaal te vertellen.

Staande onder het macabere opschrift: 'Arbeit macht frei' begint Leon zijn relaas. Hij vertelt zijn verhalen alsof ze zich eerst gisteren hebben afgespeeld. Hoe hij op appèl moest staan. Hoe de gevangenen moesten toekijken bij een executie. De leerlingen staan in een kring om hem heen en zijn een en al aandacht. Er is ook een officiële, door het museum toegevoegde, Engelssprekende gids, maar de arme man, die alle getallen en afmetingen omtrent Auschwitz en zijn slachtoffers opsomt, moet het spoedig helemaal afleggen tegen het persoonlijke relaas van Leon en druipet na een tijdje af.

Op het eerste gezicht heeft het kamp 'Auschwitz I', waar we 's morgens rondlopen, niet het onheilspellende uiterlijk dat ik ervan verwacht had, afgezien dan van de twee- of driedubbele rij prikkeldraadafzetting met wachttorens. Het kamp bestaat uit drie rijen grote bakstenen gebouwen, van elkaar gescheiden door 'straten', versierd met bomen. Het was in oorsprong een Poolse legerkazerne. Luguber wordt het pas, wanneer we enkele van de barakken ingaan. Die zijn ingericht als permanente expositieruimte, en dan zien we plotseling achter glas de trieste stille getuigen liggen van de Holocaust: grote bergen schoeisel; duizenden in elkaar vervlochten brillen; stapels mensenhaar, van een grauwe, vale tint; metershoge verzamelingen van tandenborstels, scheerkwasten, kleebrorstels; honderden kunstledematen; en nog veel meer. We zien vloerkleden, geweven van mensenhaar. We zien hoog opgestapelde koffers, met in krijtletters erop telkens de naam van de eigenaars vermeld. Hoevelen van de dragers van deze namen realiseerden zich terwijl ze de poort passeerden wat hun lot zou zijn? Je kunt uitrekenen, dat deze voorwerpen slechts een fractie vormen van de persoonlijke eigendommen van de vier miljoen mensen die, overal vandaan gesleept, hier in Auschwitz hun eindpunt vonden.

Sommige leerlingen kunnen de aanblik van dit alles niet opbrengen. Ze wachten buiten de barak en wij begeleiders, maar ook medeleerlingen, vangen ze zo goed mogelijk op. Ik denk terug aan die paar voorlichtingsavonden die wij in maart en april op school voor de groep hebben belegd: waren die voldoende om de schok hier ter plaatse niet te groot te doen zijn? Het antwoord is nee, al zou ik niet weten of méér voorlichting vooraf de leerlingen beter had kunnen 'wapenen'.

's Middags in 'Auschwitz II', ofwel Birkenau. Hier geen drukte van bussen en auto's bij de entree, hier geen expositieruimtes en drommen Poolse schoolkinderen. Ineens herken ik het poortgebouw waaronder de spoorrails het kamp ingaan. Het is gelegen op enkele kilometers afstand van Auschwitz I. Verlaten ligt het uitgestrekte veld er bij. Het is een bewolkte, heilige dag.

Birkenau grijpt je naar de keel. Het zijn vooral die spoorstaven die mij beklemmen. Ze lopen voorbij het poortgebouw nog honderden meters het kamp in. Ik besef, dat zij het allerlaatste eindje vormden van al die duizenden kilometers rails, waarover strikt volgens schema de treinen vanuit heel Europa de slachtoffers aanvoerden, met geen ander doel dan deze mensen fysiek te vernietigen. Het is ook de wetenschap, dat dit kamp volgens plan is ingericht om de grootste massamoord aller tijden zo efficiënt mo-

gelijk uit te voeren. Bij de plek, waar de treinen stopten en waar Jozef Mengele de selectie leidde – naar de gaskamers, of naar het werkkamp – staat een grote foto van dit tafereel. Vergeleken met Birkenau hadden de bakstenen gebouwen in 'Auschwitz I', vanochtend, voor mijn gevoel nog iets menselijks, althans zij hadden nog enige relatie met min of meer normale tijden. Maar het dodenkamp dat zich hier voor onze ogen uitstrekt, ogenschijnlijk zover als de einder, en de paardestallen die hier als barakken dienst deden hebben niets menselijks. De meeste barakken zijn trouwens al bij de liquidatie van het kamp in 1944 door de Duitsers zelf opgeruimd. Van deze staan alleen nog de bakstenen schoorstenen overeind, zodat het grootste deel van Birkenau wordt gevormd door een sombere verzameling stekels in het landschap.



Op de appèl-plaats van Auschwitz I.

Hier in Birkenau, barak in- en uitlopend, is Leon Greenman bijna aan een stuk door aan het woord. De leerlingen hangen aan zijn lippen. Hij vertelt hoe hij de laatste glimp opving van zijn vrouw en kind. Hij vertelt over de luizen en ander ongedierte. Hij vertelt over de zware, zinloze arbeid die de kampbewoners te verrichten hadden. Hij geeft staaltjes van de onmenselijk harde kampdiscipline. Hoe je om niets in elkaar werd geslagen. Er komen veel vragen van leerlingen. Zij willen het naadje van de kous weten. Alles wat hij zegt, wordt door ons op geluids- en videoband geregistreerd. Bij het monument helemaal aan het einde van de spoorlijn, niet ver van de ruïnes van de grote gaskamers, leggen Jack en Leon bloemen. De groep in een kring eromheen. Geëmotioneerd herdenkt Leon zijn omgekomen gezinsleden. *'We hebben niet kunnen terugvechten'*, zegt hij. Hij roept iedereen op dóór te vertellen wat hier gebeurd is, opdat het nooit meer zal plaatsvinden: *'Bestrijdt degenen die zeggen, dat het niet waar is'*,

luidt zijn boodschap. Een zwaar moment. Als de groep zich even later van het monument verwijderd heeft, zie ik, omkijkend, enkele leerlingen achterblijven. Stokstijf staan ze, alleen of met zijn tweeën. Een fractie van een seconde komt het me voor, alsof hun gestalten deel uitmaken van het monument. Mijn collega's nemen ze onder hun hoede en wat later, in het vrouwenkamp van Birkenau, zijn ze er weer bij om naar Leons andere verhalen te luisteren.

's Avonds, terug in het internaat te Wrocław, laten veel leerlingen Leon hun in Auschwitz gekochte exemplaren van een herdenkingsboek signeren. Er is een wonderlijke band ontstaan tussen de oude man en de jonge scholieren. Hij laat hen ook nog een bandje horen waarop hij jiddische liedjes zingt, en hij toont hen foto's van lang geleden.

Nabeschouwing

Veel had ik in de loop van de jaren al gelezen en gezien over de nazi's en de Holocaust. Na deze ervaring weet ik echter dat het een wezenlijk verschil maakt, wanneer je op de plek zelf hebt vertoeft, en als het ware nog de stank die van vroeger in de barakken hangt, hebt kunnen ruiken. Ik durf te stellen, dat ook voor de leerlingen de indrukken van de Auschwitz-reis onuitwisbaar zijn. Ze zijn geconfronteerd met de gruwelijkste consequenties van discriminatie en rassenhaat. Hopelijk maakt het hen weerbaar tegen allerlei hedendaagse en toekomstige tendenties in die richting. Er is, aan de hand van de foto's, en van kopieën van de geluidsbandjes en de videoband waarop dit alles is vastgelegd, naderhand bij de leerlingen thuis ook wel wat gebeurd. Ouders waren veelal ook onder de indruk. Wij collega's hebben nog enige tijd bij de leerlingen de vinger aan de pols gehouden.

Het was maar goed, dat de deelnemers niet alleen maar het beklemmende verhaal van Auschwitz te vertellen hadden, maar daarnaast ook veel goede herinneringen kwijt konden aan vriendelijke Poolse mensen en al het interessante en opvallende dat deze reis voor hen in petto heeft gehad.

Bepalend voor het antwoord op de vraag of de lange reis naar Auschwitz voor herhaling vatbaar is, lijkt de aanwezigheid van een gids als Leon Greenman. Zolang overlevenden van de concentratiekampen fysiek en psychisch nog in staat zijn tot zo'n zware taak, en even bereidwillig als Leon om zich naar een groep scholieren te richten, neigen wij tot een bevestigend antwoord.



G. Puchinger: 'laat de geschiedenis weer *boeiend* worden'

A.J. van Omme

In het kader van een onderzoek naar het geschiedenisonderwijs op de middelbare scholen in Nederland voerde Anne Jacob van Omme in het najaar van 1987 gesprekken met een tiental onderling zeer verschillende personen. De eerste van hen was dr G. Puchinger. Van Omme had hem niet alleen vanwege zijn ronde opvattingen en zijn speciale positie als gereformeerd historicus op zijn verlanglijstje staan, maar ook in verband met zijn ervaring in het afnemen van interviews. Het gesprek vond plaats op 20 augustus 1987; onderstaand verslag is een verkorte versie. A.J. van Omme is inmiddels afgestudeerd en incidenteel werkzaam als historicus.

G. Puchinger bezocht het Christelijk Lyceum in Zeist (1933-1940, HBS-A), en deed kandidaats Indisch Recht (1946) en doctoraal Wijsbegeerte (1955) aan de Rijksuniversiteit Utrecht. In opdracht van de SHELL voltooide hij het nagelaten werk van Gerretson, *Geschiedenis der 'Koninklijke'* (de delen IV en V). Hij promoveerde in 1969 tot doctor in de Letteren aan de Vrije Universiteit (proefschrift: *Colijn en het einde van de Coalitie*) en was van 1971 tot 1986 hoofd van het Historisch Documentatiecentrum voor het Nederlands Protestantisme van de Vrije Universiteit.

Puchinger verzorgde in de eerste tien jaren na de oorlog een eigen tijdschrift, *Polemios*, en publiceerde een groot aantal interviewbundels, bronnenuitgaven en essays, waaronder *Herinneringen aan Geyl* (1972). In 1980 verscheen een vervolg op zijn proefschrift: het derde en laatste deel is in voorbereiding.

De middelbare school

Denkt u met plezier aan uw schooltijd terug?
Thuis vond ik het wat saai. Maar het is nu eenmaal zo, als een kind iets saai vindt, dan *beseft* het dat niet. Je weet niet beter... Ik vond de kerk ook erg saai... Maar je denkt dat het zo hoort, net als met verjaardagen: iedereen zegt dat het leuk is.

Ik vond de school wel aardig. Leuk om mee te maken en rond te kijken. Ik vond de middelbare school een verbetering ten opzichte van de lagere school, want we hadden nu twaalf leraren in plaats van die ene onderwijzer, waarop je toch wat uitgekeken raakte.

Nu was het ieder uur een ander toneel met hetzelfde décor.

Wie gaven er geschiedenis?

In de eerste klas kregen we Oude Geschiedenis van dr. G.J. de Vries, de befaamde graecus. Een opvallende figuur: pacifist, republikein, Hersteld Verbander, sympathisant van de CDU uit de jaren dertig.

Hij begon de eerste les met: 'Ik zal jullie onderwijzen in het merkwaardige vak geschiedenis'. Dat is me bijgebleven: dat geschiedenis merkwaardig kon zijn! Maar ik begreep van de oude geschiedenis niet veel. Het verschil tussen een beeldhouwer en een filosoof bijvoorbeeld werd mij niet duidelijk. Eigenlijk weet ik het nog steeds niet... Ik kreeg een twee-en-een-half op mijn rapport; ze gingen toen nog niet tot tien, maar tot vijf.

Het tweede jaar had ik les van de latere prof.dr. P. Minderaa. Maar ook toen – ik dubbeleerde – sprak de Oude Geschiedenis niet tot mijn verbeelding, het was te ver weg. Het volgende jaar, in de tweede klas, kregen we, vond ik, pas 'echte' geschiedenis: de Middeleeuwen. Van Mej. J.Ph. Knierim – later mevr. Brouwer-Knierim; zij was een gepromoveerde leerlinge van Huizinga. Met de tachtigjarige oorlog had je contact, want het ging om je geloof. Pas na mijn eindexamen slaagde prof. H. Bolkestein erin, de wereld van de oudheid voor mij te openen; met dat doel was ik zijn colleges gaan volgen en hij was een eminent pedagoog. Bolkestein was van verre gereformeerde afkomst. Een zeer bekwaam vakman, hij vergeleek systematisch het Romeinse Rijk met Griekenland, Egypte onder de Ptolemeëen, en Assyrië. Het advies van Jozef aan de farao om graan

op te slaan noemde hij *giroverkeer*! Een indrukwekkende figuur. De Vries en Minderaa brachten bij mij de Oudheid niet tot leven, want ik was er kennelijk nog niet aan toe. Zij waren natuurlijk zeer bekwame classici, maar toen te knap voor mij.

Na mej. Knierim, toen ik ook de tweede klas moest overdoen, kwam drs. J.H. Westerhuis. Hij was een stipte, strenge leraar. Ook in de derde klas (dat werd de HBS, er was in Zeist een tweejarige lyceumvoorbereiding) had ik Westerhuis.

De laatste twee jaar, op de economisch-literaire afdeling van de HBS, kreeg ik voor geschiedenis dr. M.Th. Uitenbogaard. Voor hem had ik destijds weinig waardering. Al de eerste keer dat hij overhoorde kende ik mijn les niet, en hij vroeg mij openlijk in de klas: 'Zo Puchinger! Leer jij je lessen niet meer sinds je geen les meer hebt van mijnheer Westerhuis?' Dat vond ik misselijk, en ik antwoordde: 'Nee, meneer'. Toen kwam hij pas goed los: 'Dus jij bent van plan om je huiswerk nu niet meer te doen?' En ik antwoordde dus: 'Inderdaad, meneer'. En zo bleef het. Alleen de repetities bereidde ik voor en dat deed ik grondig; maar als straf voor mijn weigering mijn huiswerk te doen, kreeg ik op mijn rapport nooit hoger dan een zes of een zeven.

Uitenbogaard nam altijd boeken mee, die toonde hij ons vanaf het leraarspodium, en hij vertelde erbij hoe duur ze waren. Ik was er niet van onder de indruk. Later hoorde ik overigens dat de grote Presser als hoogleraar op college hetzelfde deed, zonder de prijzen van de boeken te noemen.

Werd het vak boeiend gebracht?

Boeiend – nee. En met alle sympathie voor mijn leraren en die voor mij wel redelijk boeiende schooltijd, heb ik in 't algemeen geen hoge dunk van de middelbare school. De middelbare school is voor kinderen vaak een goed bedoeld opsluitsysteem. Zij vangt te veel wat de ouders zelf aan hun kinderen zouden moeten vertellen, inzake geschiedenis, aardrijkskunde, godsdienst, talen en zoveel meer. Goethe en Mozart werden door hun vaders onderwezen; die vaders verwaarloosden hun taak niet. Is de middelbare school voor een deel niet ontstaan uit luiheid van ouders die de intellectuele op-

voeding van hun kinderen liever aan anderen overlaten? En nog erger is, dat die ouders hun kinderen, ook met de beste bedoelingen, thuis nog achterna zitten over hun prestaties bij soms onbekwame leraren.

Maar goed, de geschiedenis boeiend? – nou, voor mij op de middelbare school nauwelijks, maar natuurlijk lag dat gedeeltelijk ook aan mijzelf.

Vond u geschiedenis moeilijk?

Moeilijk? Ja, voorzover je het *leren* moest... Voor geschiedenis geldt misschien: je kunt het of je kunt het niet. Hoge cijfers haalde ik zelden. Ik maakte wel eens goede proefwerken, maar Minderaa bijvoorbeeld was een krent. Eens maakte ik een foutloze repetitie; ik had de vragen foutloos beantwoord, al kwam ik aan de laatste niet toe, wegens tijdgebrek, maar ik was gerust: ik wist dat er niet één fout in stond. Minderaa gaf die keer echter alleen punten voor goede antwoorden: het moest daarom een zes worden. Maar omdat er verder *niets* op aan te merken viel, zei hij: '*Ja kijk eens, er staat geen fout in, een zes-en-half dan maar*'.

Ik vond dat een heel magere tegemoetkoming. Ik heb niet veel bij hem geleerd, maar één ding wel: hij heeft mij wakker gemaakt voor Karel van de Woestijne, waarop hij later promoveerde.

De krant: verboden lectuur

Welke boeken werden gebruikt?

Op de lagere school *Van toen en nu* van W.G. van der Hulst en R. Huizinga; later Snoek, en E. Rijpma... daar stonden mooie plaatjes in, 't was ook mooi glad papier... Ik tekende op die plaatjes allemaal snorren! Ik was altijd benieuwd hoe iemand er dan uit zou zien.

Thuis las ik de boeken van J.W. Pik, daar heb ik heel veel aan gehad. Verder jongensboeken over geschiedenis, als *Piet Heyn*, *Jan Pieterszoon Coen*, *Van Hollandsche jongens in den Franschen Tijd*... *In den Otter*... Ik heb ze allemaal bewaard, omdat die eenvoudige boeken zo duidelijk en simpel weergeven hoe men in die tijd en in de kring waarin ze verschenen over bepaalde figuren en gebeurtenissen dacht. Dat is vandaag soms heel verhelderend!

Bij ons thuis zag de geestelijke wereldhiërarchie er als volgt uit, en ik denk dat dat in gereformeerde en anti-revolutionaire kring meer voorkwam: eerst had je God; God zond Christus, dan waren er de apostelen en de profeten, in onze tijd was er dan de Koningin, Wilhelmina, en daarna kwam al spoedig Colijn. Troelstra, die de Koningin had willen weggagen, dat was het toppunt van kwaad!

Maar reeds op de middelbare school heb ik Troelstra's memoires gelezen, en toen begreep ik dat hij een groot man was, al was ik het natuurlijk helemaal niet met hem eens.

Ik las verder vooral de krant, iets dat me thuis streng verboden was, want ze meenden dat dat mij van mijn schoolwerk afleidde. Ik deed het in het geheim toch. Ik stond als klein jongetje heel vroeg op, las beneden de avond- en ochtendbladen, en ging als ik die uit had weer in bed, zodat 't niet uitkwam.

Was er een schoolbibliotheek?

Een schoolbibliotheek, die was er wel... Maar ik geloof dat niemand er gebruik van maakte. Ik ook niet. Ik wil boeken cadeau krijgen, of kopen. Een geleend boek lezen doe ik niet graag, want ik wil kunnen aanstrepen.

Reeds als klein jongetje vond ik dat ik een beslissing diende te nemen over mijn speelgoed. Ik vond dat ik moest kiezen, of soldaten, of treinen. 't Zijn soldaten geworden: die keuze had misschien wel wat met mijn geschiedenis-aanleg te maken; bovendien ben ik totaal ontechnisch, vandaar dat ik, denk ik, de treinen afwees. Veel later, toen ik er al veel te oud voor was, bleef ik, naar men thuis dacht, op zolder met mijn soldaatjes spelen, maar ik zette ze alleen maar gereed, en ging in alle stilte zitten lezen, omdat er op diezelfde zolder een enorme kast met boeken stond, die mijn leeshonger aanwakkerde en bevredigde. Ik las alles, ook leerboeken voor gynaecologie, en deed daarin zo mijn ontdekkingen. Mijn eerste gedachte toen ik plaatjes van een geboorte zag: wat vreselijk moet dat voor de Koningin zijn geweest!

Huiswerk: vaak een plaag

Hoe zat het met het huiswerk?

We kregen veel huiswerk. Maar ik had thuis altijd dichtbundels op mijn boeken liggen, en als ze kwamen kijken schoof ik die dichtbundels er gauw onder. Als ze tegen elf uur naar bed gingen kwamen de gedichten weer bovenop.

Doorgaans deed ik alleen wat voor leraren die ik *aardig* vond. Ik was een slechte leerling. Mijn pleegmoeder kwam naar de eerste ouderavond en ging, zoals de gewoonte was, alle leraren langs. Het moet voor haar een *verpletterende* avond geweest zijn: steeds waren de berichten slecht. Het enige dat mij voor mijn intellectuele vorming interesseerde was de krant lezen: de politieke ontwikkelingen in Nederland, Frankrijk, Duitsland en Engeland.

Later heb ik mijn pleegmoeder wel eens geplaagd, dat haar belangrijkste bijdrage aan mijn opvoeding haar verbod op krantenlezen

Advies eindtermen basisvorming voortgezet onderwijs

SEPTEMBER 1989

INHOUD

Hoofdstuk 1: Concrete doelstellingen

- I Economisch-sociaal aspect: Levensonderhoud en natuurlijk milieu
- II Economisch-sociaal aspect: Sociale Verhoudingen
- III Economisch-sociaal aspect: Primaire samenlevingsverbanden
- IV Bestuurlijk politiek aspect: Intern politieke relaties
- V Bestuurlijk politiek aspect: Extern-politieke relaties
- VI Cultureel-mentaal aspect: Vormgeving van het bestaan
- VII Cultureel-mentaal aspect: Religie, mens- en wereldbeschouwing
- VIII Historische vaardigheden
- IX Staatsinrichting van Nederland

N.B. Waar eindtermen zijn aangeduid met de letters a en b wordt bedoeld op eindtermen voor respectievelijk het algemene en het hogere niveau.

Hoofdstuk 1. Concrete doelstellingen

I ECONOMISCH-SOCIAAL ASPECT: LEVENSONDERHOUD EN NATUURLIJK MILIEU

De leerlingen kunnen:

- 1a nomadische, agrarische, agrarisch-stedelijke, industriële en agrarisch-metropolitane samenlevingstypen onderscheiden en daarbij de wijze waarop mensen in hun bestaan voorzien met historische voorbeelden illustreren; zij kunnen hierbij ingaan op het gebruik en het belang van de productiefactoren arbeid, kapitaal en natuur en op arbeidsverdeling tussen mannen en vrouwen en tussen ouderen en jongeren.
- 1b de verschillende samenlevingstypen plaatsen in de geschiedenis van West-Europa en aan de hand daarvan verduidelijken dat er niet van een lineaire ontwikkeling gesproken kan worden.
- 2 aan de hand van een voorbeeld van een rivierdalcultuur in de oudheid het belang van natuurbeheersing voor de bestaansvoorziening aangeven.
- 3 in de Middeleeuwen het belang van het ontstaan van steden voor de sociaal-economische verhoudingen aangeven; ze kunnen de betekenis daarvan voor arbeids- en productieverhoudingen in de stad en op het platteland verduidelijken.
- 4 het belang van de eerste en de heden-daagse industriële revolutie voor de sociaal-economische verhoudingen aangeven; zij kunnen door middel van voorbeelden uit de wereldgeschiedenis verduidelijken dat het proces van industrialisatie zich niet gelijktijdig voltrok en dat daarbij traditionele bestaanswijzen naast nieuwe samenlevingsvormen bleven bestaan.
- 5 kenmerken van de nederlandse economie in de 17e eeuw aangeven; zij kunnen daarbij gebruik maken van de begrippen handelscompagnie, stapelmarkt en kapitaalbelegging.

- 6 in Nederland, in het laatste kwart van de 19e eeuw en in de tegenwoordige tijd, arbeidsverhoudingen, arbeidsomstandigheden van mannen, vrouwen en kinderen en de verhouding arbeid-vrije tijd vergelijken; ze kunnen daarbij tevens de invloed betrekken van werknemers- en werkgeversorganisaties.
- 7 sociaal-economische kenmerken van 20e eeuwse kapitalistische en van oost-europese communistische stelsels aangeven; zij kunnen daarbij ingaan op eigendom van productiemiddelen, de verhouding tussen werknemers en werkgevers en de rol van overheid en individuele ondernemers.
- 8a in Nederland in de 17e eeuw de effecten op het natuurlijk milieu van een agrarisch-stedelijke bestaanswijze en daarnaast in de eigen regio, voor de periode na 1945, de effecten van een geïndustrialiseerde bestaanswijze met voorbeelden illustreren en daarbij ingaan op ontwikkelingen in opvattingen omtrent de betekenis van milieubeheer.
- 8b deze effecten onderscheiden met behulp van de begrippen aantasting, vervuiling en uitputting van het natuurlijk milieu.
- 9a maatschappelijke gevolgen van technische vernieuwingen in de eigen regio sinds de Industriële revolutie aangeven en een beargumenteerd oordeel geven over de maatschappelijke betekenis hiervan.
- 9b hierbij kunnen zij culturele, sociale en economische aspecten onderscheiden en ten opzichte van elkaar waarderen.

II ECONOMISCH-SOCIAAL ASPECT: SOCIALE VERHOUDINGEN

De leerlingen kunnen:

- 1 in de late Middeleeuwen en in het 17e eeuwse, eind-19e eeuwse en heden-

daagse Nederland sociale, economische, culturele en juridische factoren aangeven die de maatschappelijke positie van individuen en groepen bepalen; ze kunnen daarbij de rol betrekken van afkomst en herkomst, bezit, opleiding, beroep en sekse.

2a in de late Middeleeuwen en tijdens de eerste en hedendaagse industriële revolutie sociale mobiliteit van verschillende bevolkingsgroepen vergelijken en verklaren; ze kunnen daarbij de factoren afkomst, bezit en opleiding betrekken als mede maatschappelijke en religieuze opvattingen over standen en klassen.

2b kunnen het verband toelichten tussen veranderingen in sociale mobiliteit en veranderingen in economische verhoudingen.

3a in West-Europa in de 18e en 19e eeuw de ontwikkeling van een standen- naar een klassensamenleving aangeven; zij kunnen daarbij verband leggen tussen technisch-economische ontwikkelingen en veranderingen in de maatschappelijke positie van de verschillende bevolkingsgroepen.

3b de betekenis hiervan voor de politieke verhoudingen in de samenleving aangeven.

4 in de late Middeleeuwen, de Republiek der Verenigde Nederlanden en het 19e eeuwse geïndustrialiseerde West Europa achtergronden, aard en effect van sociale oproerigheid en sociale conflicten aan de hand van voorbeelden vergelijken.

5 in de Republiek in de 17e eeuw en in Nederland in de tweede helft van de 20e eeuw de positie van immigranten vergelijken; zij kunnen daarbij ingaan op redenen van hun komst, hun economische situatie en hun acceptatie.

6 in Nederland vanaf het midden van de 19e eeuw het emancipatieproces van protestanten en katholieken, arbeiders, vrouwen en jongeren aan de hand van voorbeelden illustreren; over het belang van veranderingen op dit gebied voor hun eigen situatie kunnen ze een beargumenteerd oordeel geven.

7a sociale verhoudingen in de hedendaagse eigen omgeving en in een laat-19e eeuwse klassensamenleving vergelijken; over gevolgen van de opgetreden veranderingen op dit gebied voor henzelf kunnen ze een beargumenteerd oordeel geven.

7b ze kunnen in die gevolgen politieke en culturele aspecten onderscheiden en waarderen.

III ECONOMISCH-SOCIAAL ASPECT: PRIMAIRE SAMENLEVINGSVERBANDEN

De leerlingen kunnen:

1 grootte, samenstelling, economische functie en interne arbeidsverdeling van grote en kleine huishoudens op het platteland en in de stad in de late Middeleeuwen en in het 19e eeuwse vroeg-industriële Europa vergelijken; zij kunnen verschillen in verband brengen met maatschappelijke status en welstand van het huishouden.

2a in Nederland in de loop van de 20e eeuw de betekenis van industrialisering en urbanisering voor veranderingen in de relatie tussen wonen en werken, voor veranderingen in de samenstelling van het huishouden en in de relatie tussen productie en consumptie binnen het huishouden en voor veranderingen in de positie van mannen, vrouwen en kinderen in het moderne kerngezin aangeven.

2b voor de westerse wereld in de tweede helft van de 20e eeuw aangeven en verklaren dat het kerngezin de overheersende vorm van huishouden werd terwijl in agrarisch-metropolitane samenlevingen het kleine huishouden de overheersende primaire samenlevingsvorm bleef.

3a in het 20e eeuwse Nederland de ontwikkeling van de hedendaagse pluriformiteit met betrekking tot normen en waarden inzake ouder-kind relaties en de verhouding tussen mannen en vrouwen in gezin en samenleving aan de hand van voorbeelden verduidelijken; over de opgetreden veranderingen kunnen zij zich een beargumenteerd oordeel vormen.

3b zij kunnen hierbij de invloed van sociaal-economische, culturele en etnische factoren onderscheiden.

IV BESTUURLIJK-POLITIEK ASPECT: INTERN-POLITIEKE RELATIES

De leerlingen kunnen:

1 een absolute monarchale staat uit de nieuwe tijd karakteriseren; zij kunnen daarbij gebruik maken van de begrippen legitimatie van gezag, positie van vorst, adel, burgerij en hun aandeel in het bestuur, mate van centralisatie en reikwijdte van de staatsmacht.

2 de betekenis van godsdienst en economie als staatsvormende factoren bij het ontstaan van de Republiek der Verenigde Nederlanden verduidelijken; zij kunnen daarbij tevens het belang aangeven dat gewesten aan hun traditionele zelfstandigheid en rechten toekenden.

3a voor de politiek-bestuurlijke verhoudin-

gen in de Republiek der Verenigde Nederlanden de betekenis aangeven van godsdienstige achtergrond, afkomst, sekse en bezit.

3b politiek-bestuurlijke verhoudingen in de Republiek der Verenigde Nederlanden vergelijken met de politiek-bestuurlijke verhoudingen in een absolute monarchale staat en daarbij de betekenis aangeven van godsdienst, afkomst en bezit.

4a aan de hand van een voorbeeld duidelijk maken dat in Europese monarchaal-absolute staten zich een toenemend verzet van niet-geprivilegieerde sociale groepen ontwikkelde; zij kunnen daarbij ingaan op de begrippen grondwet, kiesrecht, revolutie, mensenrechten en het aandeel van mannen en vrouwen.

4b in dit verband de betekenis van de Verlichting voor de ontwikkeling van nieuwe maatschappelijke denkbeelden en veranderingen in de samenleving aangeven.

5 aan de hand van voorbeelden verbanden leggen tussen de 19e en 20e eeuwse democratisering van het west-europese politieke bestel en maatschappelijke emancipatiebewegingen; zij kunnen daarbij ingaan op de begrippen liberalisme, socialisme, christelijke partijen en feminisme.

6 het ontstaan van fascistische en communistische stelsels in het interbellum toelichten; ze kunnen daarbij ingaan op veranderingen in de structuur van de samenleving, effecten van de eerste wereldoorlog en het belang van economische problemen.

7 aan de hand van voorbeelden 20e eeuwse Europese totalitaire regeringsvormen onderscheiden van parlementair-democratische; ze kunnen daarbij betrekken legitimatie van gezagsuitoefening, rol van de overheid, politieke besluitvormingsprocessen en grondrechten betreffende vrijheid van godsdienst, meningsvorming en meningsuiting, vrijheid van onderwijs en vergadering, de positie van minderheden en de plaats van de vrouw in de samenleving.

8a mede op grond van historische argumenten een oordeel geven over het belang van politieke participatie van mannen en vrouwen en de waarde van grondrechten en mensenrechten voor hun eigen samenleving.

8b met betrekking tot de handhaving van grond- en mensenrechten de taak en positie van de Verenigde Naties aangeven.

V BESTUURLIJK-POLITIEK ASPECT: EXTERN-POLITIEKE RELATIES

De leerlingen kunnen:

- 1a aan de hand van voorbeelden uit de vroeg moderne tijd en uit de 20e eeuw de betekenis van internationale conflicten en oorlogen verduidelijken en vergelijken; zij kunnen daarbij ingaan op legitiematie van conflicten, betrokkenheid van individu en gemeenschap bij het oorlogsgebeuren, betekenis van militaire technologie, houding tegenover de tegenstander.
- 1b de betekenis van de Verenigde Naties, c.q. de Veiligheidsraad, bij conflictbeheersing in de periode na 1945 aan de hand van voorbeelden illustreren.
- 2 het pre-industriële Europese kolonialisme en het moderne imperialisme karakteriseren; zij kunnen daarbij ingaan op achtergronden en motieven ervan en op de effecten van de Europeanisering op de machtsverhoudingen in de wereld.
- 3 voor de periode na de tweede wereldoorlog aangeven dat de Europese grote mogendheden niet meer de internationale politieke machtsverhoudingen beheersten; zij kunnen daarbij betrekken de opkomst van de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie als wereldmachten alsmede het plaats maken van de Europese koloniale mogendheden voor een groot aantal nieuwe staten en de opkomst van nieuwe economische machtscentra buiten de westerse wereld.
- 4 voor de periode vanaf 1945 aan de hand van voorbeelden de Oost-West relaties karakteriseren met verwijzing naar politieke en militaire blokvorming, naar verschillen in ideologie en economisch systeem en het streven naar internationale ontspanning; zij kunnen hierbij tevens de betekenis van de Verenigde Naties en van ontwapeningsoverleg aangeven.
- 5a voor de periode vanaf 1945 de ontwikkeling van de west-europese samenwerking aangeven en in verband brengen met wederopbouw en herstel, het voorkomen van een nieuwe oorlog, de positie van de Sovjet-Unie en het streven naar een sterke plaats voor de Europese Gemeenschap in de wereldeconomie.
- 5b aan de hand van voorbeelden de gevolgen van de west-europese samenwerking voor de buiteneuropese wereld aangeven.
- 6 de koloniale verhouding tussen Nederland en Oost- en West-Indië met voorbeelden illustreren en de dekolonisatie van deze gebieden plaatsen in het licht van dekolonisatie in het algemeen; ze kunnen redenen van de post-koloniale emigratie uit deze gebieden naar Neder-

land en gevolgen daarvan voor de Nederlandse samenleving aangeven.

- 7a mede op grond van historische argumenten een standpunt bepalen ten aanzien van actuele aspecten van vraagstukken van vrede en veiligheid, ontwikkelings-samenwerking en internationale samenwerking binnen en buiten Europa.
- 7b ten aanzien van actuele aspecten van vraagstukken van vrede en veiligheid, met betrekking tot ontwikkelingssamenwerking en met betrekking tot internationale samenwerking binnen en buiten Europa politieke en economische belangen en ideologische elementen onderscheiden.

VI CULTUREEL-MENTAAL ASPECT: VORMGEVING VAN HET BESTAAN

De leerlingen kunnen:

- 1a door middel van voorbeelden de materiële en immateriële cultuur in de grieks-romeinse Oudheid, in de late Middeleeuwen, in de arabische wereld in diezelfde periode en in de Republiek der Verenigde Nederlanden karakteriseren; zij kunnen daarbij in het bijzonder de betekenis van religie, het aandeel van verschillende sociale groepen en van mannen en vrouwen aanwijzen.
- 1b aan de hand van een voorbeeld van een rivierdalcultuur in de Oudheid de samenhang van materiële en immateriële cultuur met religie, wijze van levensonderhoud en bestuur toelichten.
- 2a in de tijd vóór de Europese kolonisatie een buiten-Europese samenleving in cultureel en religieus opzicht karakteriseren en de Europeanisering en verwestering van de cultuur in grote delen van de wereld tijdens het kolonialisme, het imperialisme en in de post-koloniale periode aan de hand van voorbeelden verduidelijken.
- 2b de aard en intensiteit van de Europeanisering en verwestering in de onderscheiden periodes met elkaar vergelijken.
- 3 onderwijs en opvoeding, studie- en beroepskeuze in de 19e eeuwse en hedendaagse Nederlandse samenleving vergelijken; zij kunnen daarbij doelstellingen van het onderwijs betrekken en ingaan op de toegankelijkheid van opleiding en beroep voor verschillende lagen van de bevolking en voor jongens en meisjes.
- 4a aan de hand van jongerencultuur de invloed van massacultuur in 20e eeuwse westerse samenlevingen illustreren; zij kunnen daarbij betrekken industrialisatie, commercialisering en de toenemende betekenis van massacommunicatie-media.

- 4b het verband aangeven tussen de ontwikkeling van massacultuur, secularisering van de samenleving en het verdwijnen van traditionele cultuurvormen en cultuurverbanden.

- 5 restanten van materiële en immateriële vroegere cultuur in de eigen omgeving aanduiden; ze kunnen daarbij aangeven in hoeverre hun functie is veranderd.
- 6 aan de hand van voorbeelden de ontwikkeling van de Nederlandse samenleving na de tweede wereldoorlog tot een multi-culturele samenleving illustreren en verklaren; over de betekenis van de verscheidenheid van autochtone en allochtone culturele tradities voor henzelf en hun omgeving kunnen zij een beargumenteerd oordeel geven.

VII CULTUREEL-MENTAAL ASPECT: RELIGIE, MENS- EN WERELDBESCHOUWING

De leerlingen kunnen:

- 1 aan de hand van voorbeelden een magisch wereldbeeld en een polytheïstische godsdienst in Prehistorie en Oudheid herkennen; zij kunnen voorbeelden geven van magisch denken in de hedendaagse wereld.
- 2 de monotheïstische godsdiensten het Jodendom, het Christendom en de Islam ten opzichte van elkaar onderscheiden en karakteriseren; zij gaan daarbij in op oorsprong en ontstaan, opvattingen over de zin van het leven en de dood, de relatie tussen God en mens en de rol van geestelijken.
- 3a de betekenis van Christendom en Islam voor het maatschappelijk denken en handelen tijdens de late Middeleeuwen in Europa en de Arabische wereld en in de huidige wereld aan de hand van voorbeelden verduidelijken en vergelijken; zij kunnen daarbij ingaan op opvattingen over sociale verschillen en opvattingen over de positie van man en vrouw en op de invloed op gewoonten en gebruiken in het dagelijks leven.
- 3b de plaats van Christendom en Islam in de huidige wereld in verband brengen met de hedendaagse betekenis van geseculariseerde opvattingen.
- 4a het ontstaan van het Protestantisme verduidelijken en kenmerken ervan vergelijken met die van het Rooms-Katholicisme; zij kunnen daarbij ingaan op kerkelijke organisatie en de plaats van de geestelijkheid daarbinnen en de betekenis van de bijbel voor de persoonlijke geloofsbeleving.
- 4b in de vergelijking tussen Protestantisme en Rooms-Katholicisme ingaan op opvattingen over de verhouding tussen

- kerk en staat en over andersdenkenden.
- 5a 20e eeuwse opvattingen van liberalisme, socialisme, communisme, fascisme en christen-democratie over overheidstheden in de samenleving, eigendomsverhoudingen en de verhouding tussen individu en gemeenschap naar aanleiding van voorbeelden herkennen.
- 5b de ontwikkeling van geseculariseerde mens- en maatschappij-opvattingen in de 19e eeuw in verband brengen met de toenemende betekenis van de natuur- en menswetenschappen.
- 6a de eerste en tweede feministische golf in Nederland toelichten; zij gaan daarbij in op effecten voor de samenleving en kenmerkende opvattingen over de rol van man en vrouw in samenleving en gezin.
- 6b de eerste en tweede feministische golf in Nederland vergelijken voor wat betreft achtergronden, effecten en kenmerkende opvattingen.
- 7 ontwikkelingen in religieus en wereldbeschouwelijk opzicht in de nederlandse samenleving sinds 1945 karakteriseren met verwijzing naar veranderingen in de traditionele normen- en waardenpatronen en verminderde groepscohesie; zij kunnen de betekenis hiervan voor hun eigen levenssituatie van een beargumenteerd oordeel voorzien.

VIII HISTORISCHE VAARDIGHEDEN

De leerlingen kunnen:

- 1 historische ordening in voorgelegd werkmateriaal herkennen en aanbrengen.
- 2a oorzaken en gevolgen in voor leerlingen relatief weinig complexe historische gebeurtenissen en verschijnselen onderscheiden.
- 2b oorzaken en gevolgen in voor leerlingen meer complexe historische gebeurtenissen en verschijnselen onderscheiden.
- 3a in relatief weinig complexe historische verschijnselen en ontwikkelingen continuïteit en discontinuïteit onderscheiden.
- 3b in meer complexe historische verschijnselen en ontwikkelingen continuïteit en discontinuïteit onderscheiden.
- 4a in relatief weinig complexe historische verschijnselen en ontwikkelingen unieke en generieke elementen onderscheiden.
- 4b in meer complexe historische verschijnselen en ontwikkelingen unieke en generieke elementen onderscheiden.
- 5a met betrekking tot interpretatie, inleving en historische beeldvorming
 - de standplaatsgebondenheid van historische informatie herkennen;
 - verschil in interpretatie van historische gebeurtenissen herkennen;

- zich voorstellen dat mensen in andere tijden of andere omstandigheden zich in hun gedrag en oordeelsvorming konden laten leiden door andere opvattingen, waarden en belangen;
 - met behulp van een relatief beperkte hoeveelheid historisch informatiemateriaal gegevens verzamelen, ordenen en op een samenhangende manier presenteren.
- 5b – een historische interpretatie, c.q. probleemstelling toetsen aan de hand van eenvoudig werkmateriaal;
- in historisch informatiemateriaal gegevens verzamelen en ordenen en deze op grond van een eigen vraagstelling in een verslag presenteren.

IX STAATSRICHTING VAN NEDERLAND

De leerlingen kunnen:

- 1a democratische en niet-democratische politieke stelsels en monarchale en republikeinse regeringsvormen onderscheiden.
- 1b 1 eenheidsstaat en federatieve staat onderscheiden.
- 2 constitutionele en niet-constitutionele regeringsvormen onderscheiden.
- 2 kenmerken noemen van de rechtsstaat; zij kunnen daarbij ingaan op gelijkheid van burgers voor de wet, wettelijk gewaarborgde grondrechten, onafhankelijke rechtspraak en binding van openbaar bestuur aan de wet.
- 3a samenstelling, taken, bevoegdheden, onderlinge verhouding en feitelijk functioneren van de volgende bestuursorganen per niveau aangeven:
 - Gemeenteraad, College van Burgemeester en Wethouders en Burgemeester;
 - Regering en Staten-Generaal;
 - Europese Commissie, Raad van Ministers en Europees Parlement;
- 3b samenstelling, taken, bevoegdheden, onderlinge verhouding en feitelijk functioneren aangeven van de provinciale bestuursorganen Provinciale Staten, College van Gedeputeerde Staten en Commissaris der Koningin.
- 4 taken en functies van politieke partijen, maatschappelijke organisaties en belangengroepen in het politieke systeem aangeven.
- 5 aan de hand van beleidsonderwerpen de positie en mogelijke invloed in het proces van politieke beleids- en besluitvorming van bestuurlijke organen, gezagsdragers, ambtenaren, individuele burgers, politieke partijen, maatschappelijke organisaties en belangengroepen aangeven.

- 6 aan de hand van eenvoudige voorbeelden in de werking van het politieke systeem de volgende stadia herkennen:
 - invloed vanuit de samenleving;
 - omzetting in overheidsbeleid;
 - effecten van overheidsbeleid op de samenleving;
 - voortgezette invloed vanuit de samenleving.
- 7a verschillende vormen van deelname aan het proces van totstandkoming en uitvoering van overheidsbeleid van individuele burgers, groepen en maatschappelijke organisaties aangeven.
- 7b verschillen in participatie in het politieke proces aangeven en verklaren; zij kunnen hierbij ingaan op leeftijd, opleiding en politieke kennis, sekse en etniciteit.
- 8 taken, bevoegdheden en functioneren van de rechterlijke organisatie met betrekking tot burgerlijke rechtspraak en strafrechtspraak aangeven; zij kunnen in dit verband tevens gebruik maken van het begrip rechtshulp.
- 9a mogelijkheden tot rechtsbescherming voor de burgers aangeven; zij kunnen hierbij gebruik maken van de begrippen ombudsman, administratief beroep en beroep volgens de wet AROB.
- 9b mogelijkheden tot rechtsbescherming voor de burgers op Europees niveau aangeven, zij kunnen in dit verband verwijzen naar het Europees Hof van Justitie.
- 10 verschillende opvattingen over de wettelijke mate van invloed van de overheid op de samenleving onderscheiden en in een beargumenteerde beoordeling tegen elkaar afwegen.
- 11 uiteenlopende opvattingen over de toenemende overdracht van nationale bevoegdheden op het terrein van wet- en regelgeving aan de Europese overheid en over de gevolgen daarvan onderscheiden en in een beargumenteerde beoordeling tegen elkaar afwegen.



Hoofdstuk 2. Toelichting

Hoofdstuk 2: Toelichting

Algemeen

- algemene doelstellingen
- open en handelingsdoelstellingen
- vakonderdeel geschiedenis
- vakonderdeel staatsinrichting
- overige aandachtspunten

Toelichting bij de afzonderlijke leerdoelen

ALGEMEEN

Het vakgebied geschiedenis en staatsinrichting bestaat uit twee naast elkaar geplaatste onderdelen die zo op elkaar zijn afgestemd dat daarmee een evenwichtig en samenhangend onderwijsprogramma kan worden gerealiseerd.

Het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting is gericht op de volgende algemene en "open en handelingsdoelstellingen":

A Algemene doelstellingen

- 1.1 Leerlingen verwerven enige kennis van en inzicht in opvattingen, leefwijze en organisatie van samenlevingen en culturen in het verleden en in de historiciteit van de hedendaagse samenleving.
 - a Leerlingen vormen zich een beeld van de huidige Nederlandse samenleving en cultuur als resultaat van een lange geschiedenis.
 - b Leerlingen duiden hedendaagse Europese en mondiale verhoudingen in samenhang met hun historische gegroeidheid.
- 1.2 Leerlingen verwerven enige kennis van en inzicht in het functioneren van het hedendaagse Nederlandse politieke systeem in samenwerking met zijn omgeving.
- 2 Leerlingen verwerven enige kennis van en inzicht in verschillen en overeenkomsten in de ontwikkeling van samenlevingen in verleden en heden en in de wijze waarop politieke, sociale, economische, fysische en cultureel-mentale aspecten deze ontwikkelingen in onderling verband beïnvloeden, daarbij mede in aanmerking nemend de betekenis van sexe en etniciteit.
 - 3.1 Leerlingen verwerven inzicht in hun eigen betrokkenheid bij (historisch gegroeide) maatschappelijke verschijnselen, ontwikkelingen en vraagstukken.
 - 3.2 Leerlingen verwerven enige kennis van en inzicht in het functioneren van individuele burgers, groeperingen en maatschappelijke organisaties binnen het Nederlandse politieke systeem.
- 4.1 Leerlingen ontwikkelen enig oordeelsvermogen en besef van eigen en anderen's normen met betrekking tot vroegere en hedendaagse maatschappelijke

verschijnselen, ontwikkelingen en vraagstukken.

- 4.2 Leerlingen ontwikkelen enig oordeelsvermogen en besef van eigen en anderen's opvattingen ten aanzien van het functioneren van het Nederlandse politieke systeem.
- 5.1 Leerlingen verwerven enige vertrouwdheid met een aantal vaardigheden, kenmerkend voor de historische beschouwings-, benaderings- en werkwijze.
- 5.2 Leerlingen verwerven enige vertrouwdheid met methoden en vaardigheden, kenmerkend voor beschouwings- en benaderingswijze van staatsinrichting.

B Open en handelingsdoelstellingen

- 1 Leerlingen houden zich op regionaal en lokaal niveau bezig met geschiedenis en staatsinrichting en hebben in het kader daarvan een door het onderwijs begeleid onderzoek in de omgeving gedaan, danwel een bezoek gebracht aan bijvoorbeeld een museum, een archief, een rechtbank of een gemeentehuis. Zij leren een en ander afsluiten met het presenteren van een eindverslag.
- 2 In het kader van de thematische werkwijze raken leerlingen vertrouwd met het zo zelfstandig mogelijk zoeken in en ordenen van aan hen beschikbaar gestelde historische informatie. Daarbij kan gedacht worden aan aangepast bronnenmateriaal, aan naslagliteratuur op leerlingenniveau, aan historische atlanten e.d.. Opdat zij, op hun eigen niveau, vertrouwd raken met het ordenend en beeldvormend karakter van het vak leren zij een thema af te sluiten door middel van een persoonlijke dan wel gezamenlijke eindverslaggeving in een op hun mogelijkheden afgestemde vorm. Daarbij is van belang dat leerlingen er blijk van kunnen geven dat zij leerden zich te verplaatsen in situaties van degenen die aan het historisch proces deelnamen.

Vakonderdeel geschiedenis

Tesamen leiden deze doelstellingen ertoe dat de leerlingen kennis en inzicht verwerven in een aantal historische structuren, processen, personen en gebeurtenissen. Hierbij zijn accenten gelegd op:

- een aantal kenmerkende historische sa-

- menlevingsvormen en -verbanden en op centrale wendingen in de maatschappelijke verhoudingen zoals de industriële revolutie, mede met het oog op het moderniseringsproces van de nederlandse samenleving;
- het ontstaan van de nederlandse staat en op voor de ontwikkeling van het moderne Europa belangrijke historische staatsvormen, op de Europeanisering van de wereld vanaf de ontdekkingsreizen en op belangrijke ontwikkelingen in de internationale politieke verhoudingen na 1945;
- enkele belangrijke religieuze stromingen en ontwikkelingen, inclusief het secularisatieproces, op de geschiedenis van moderne politieke ideologieën en maatschappelijke denkbeelden, waaronder het feminisme, alsook op elementen uit de ontwikkeling van de materiële cultuur, mede met het oog op historische achtergronden van de culturele diversiteit in de moderne nederlandse samenleving.

De geschiedenis-eindtermen zijn geordend in een achttal leerdomeinen. Deze zijn vastgesteld naar aanleiding van het door de ontwikkelingsgroep nagestreefde doel van bestaansverheldering; in de hierna volgende toelichtingen wordt dit aspect nader uitgewerkt.

Vakonderdeel staatsinrichting

Centraal in het vakonderdeel staatsinrichting staat de theorie en praktijk van het functioneren van het hedendaagse Nederlandse politieke bestel in wisselwerking met de samenleving, geplaatst in het licht van de historische context die vooral aan de orde komt in het vakonderdeel geschiedenis, met name bij het bestuurlijk-politieke aspect. Daaronder zijn begrepen facetten van de politieke en maatschappelijke omgeving in het verleden en in de loop van de tijd daarin opgetreden veranderingen.

De eindtermen die betrekking hebben op het hedendaagse Nederlandse politieke bestel zijn in een negende domein opgenomen.

Overige aandachtspunten

- De domeinen zijn niet op te vatten als richtlijnen voor de ordening van leer- en lesplannen; de verantwoordelijkheid daarvoor ligt bij de scholen. Dit geldt temeer waar alle eindtermen betrekking hebben op slechts driekwart van de totale lestijd.
- De commissie gaat ervan uit dat bij de ordening van eindtermen in lessen en leerplannen verschillende mogelijkheden openstaan; daarbij valt te denken aan lengte- en dwarsdoorsneden, al naar gelang de gelegde accenten met betrekking tot thema-keuze en leerstofopbouw.
- Bij de uitwerking van de concrete doelstellingen per domein zijn de eerder genoemde algemene doelstellingen als uit-

gangspunt gehanteerd. In het algemeen weerspiegelen de laatste of de laatste twee concrete doelstellingen in elk domein de algemene doelstellingen met betrekking tot inzicht in eigen positie en oordeelsvermogen. De overige concrete doelstellingen slaan terug op de algemene doelstellingen 1 en 2, terwijl bij het vakonderdeel geschiedenis voor de vaardigheden (algemene doelstelling 5) een apart domein is vastgesteld.

- Waar in eindtermen en toelichtingen gesproken wordt over mensen en leerlingen leze men mannen en vrouwen en jongens en meisjes.
- Waar eindtermen zijn aangeduid met de letters a en b wordt bedoeld op eindtermen voor respectievelijk het algemene en het hogere niveau.

TOELICHTING BIJ DE AFZONDERLIJKE LEERDOMEINEN

1 Economisch-sociaal aspect: levensonderhoud en natuurlijk milieu

Leerlingen krijgen te maken met beroepskeuze en in verband daarmee met de invloed van technische vernieuwingen op veranderingen in arbeid en productie, met ontwikkelingen in arbeidsverhoudingen en arbeidssomstandigheden, in de verdeling van arbeid tussen mannen en vrouwen en in de effecten van productie op het natuurlijk milieu.

Door leerlingen duidelijk te maken dat in het verleden samenlevingen op verschillende wijzen in hun bestaan voorzagen groeit hun historisch besef en verwerven zij inzicht in de specifieke sociaal-maatschappelijke gevolgen van verschillende vormen van bestaansvoorziening.

Met het oog op de oriëntatie in hun eigen samenleving en cultuur is het belangrijk dat zij inzicht krijgen in de historische gegroeidheid van de hedendaagse bestaansvoorziening, in de effecten van de moderne industriële bestaanswijze voor de samenleving en in uiteenlopende opvattingen over de organisatie van het sociaal-economisch bestel. Zij worden daardoor in staat gesteld de maatschappelijke gevolgen van technische vernieuwingen op een meer afgewogen wijze te beoordelen.

- 1 met de genoemde samenlevingstypen wordt bedoeld op samenlevingen waarin mensen overwegend in hun bestaan voorzien door:
 - jagen en verzamelen, zoals in de prehistorie en in latere historische periodes;

- veeteelt en akkerbouw, zoals in vroege agrarische samenlevingen in het middeleeuwen en ook in latere historische periodes;
- veeteelt, akkerbouw en stedelijk-ambachtelijke nijverheid en handel, zoals in de klassieke Oudheid, in de Middeleeuwen in Europa en in latere historische periodes;
- veeteelt, akkerbouw en industriële productie, zoals sinds de industriële revolutie;
- traditionele landbouw, ambachtelijke nijverheid en moderne industrie; zoals die valt aan te treffen in veel derde wereldlanden en die gekenmerkt wordt door moderne metropolen met een relatief traditioneel achterland.

2 rivierdalcultuur in de Oudheid: gedacht kan worden aan culturen in het Midden en Verre Oosten, zoals in Egypte, Mesopotamië en India.

3 gedacht kan worden aan het ontstaan van ambachtelijke beroepen, georganiseerd in gilden, al dan niet werkend voor kooplieden-entrepreneurs. Ook het agrarische platteland raakte bij de stedelijke economie betrokken, o.a. door voedselproductie voor de stedelijke markt en door huisnijverheid. Bij Late Middeleeuwen denke men aan de Europese middeleeuwse geschiedenis sinds de dertiende eeuw.

4 bij de eerste industriële revolutie denke men aan mechanisering, verstedelijking, loonarbeid, arbeidsdisciplineren, massaproductie en massaconsumptie; bij de hedendaagse industriële revolutie aan de opkomst van de informatie-maatschappij, de verandering in het scala van beroepsmogelijkheden en de gestegen behoefte aan geschoolde arbeid.

8a wat de Republiek betreft kan worden gedacht aan verandering van landschap door inpoldering, turfwinning, agrarische specialisaties en verkeer (te water); voorts aan milieuverontreiniging door stedelijke nijverheid; voor de periode na 1945 aan de invloed van verkeer, landbouw en industrie op het milieu.

9a men kan, in aansluiting bij de daarmee corresponderende eindtermen in verschillende domeinen, denken aan natuurlijk milieu, maatschappelijke gevolgen met betrekking tot arbeidsmarkt en arbeidsverhoudingen, sociale mobiliteit en sociale status, verschuivingen in rol- en taakverdeling tussen mannen en vrouwen, gevolgen met betrekking tot opvoeding, onderwijs en beroepskeuze, consumptie, communicatie en cultuur en de verhouding arbeid-vrije tijd. Uiteraard zal een beargumenteerd leerlingenstandpunt zich niet over al deze terreinen hoeven uit te strekken.

II Economisch-sociaal aspect: sociale verhoudingen

Leerlingen groeien op in een sociaal gedifferentieerde en dynamische samenleving; zij krijgen daardoor te maken met zaken als sociale geleding, maatschappelijke status, sociale mobiliteit en diverse sociale belangen en tegenstellingen.

Door leerlingen inzicht te geven in de historische ontwikkeling van sociale verhoudingen en van normen en belangen die daarbij een rol spelen leren zij dat de eigen omgeving ook in dit opzicht historisch gegroeid is, dynamisch van aard en geen vast en statisch gegeven.

In de eindtermen is daarom ingegaan op enkele algemene en ook voor Nederland kenmerkende voorbeelden van emancipatieprocessen en op de vraag naar maatschappelijke normen op het terrein van sociale gelaagdheid en mobiliteit. Van leerlingen wordt verwacht dat zij op dit gebied leren tot beargumenteerde oordelen en uitspraken te komen.

- 1 het gaat er in deze eindterm om dat leerlingen beseffen dat zich in de loop van de geschiedenis een verschuiving heeft voorgedaan in de factoren waardoor iemands maatschappelijke status en positie werden bepaald.
- 4 wat de late Middeleeuwen betreft kan men denken aan boerenopstanden en aan conflicten tussen koopmansgilden en ambachtsgilden; wat betreft de Republiek aan belastingoproer en wat de 19e eeuw betreft aan stakingen en arbeidsconflicten.
- 5 in de Republiek kan men denken aan uit de zuidelijke Nederlanden overgekomen protestanten, aan Hugenoten, Joden en economische immigranten; wat betreft de 20e eeuw aan gastarbeiders en aan immigratie in verband met de dekolonisatie.
- 6 bij veranderingen als gevolg van het emancipatieproces valt te denken aan veranderingen in politieke participatie en de uitbreiding van de parlementaire democratie, veranderingen op het gebied van het onderwijs, in de taak- en rolverdeling tussen mannen en vrouwen en aan veranderingen met betrekking tot acceptatie van religieuze en culturele diversiteit.
- 7a bij deze vergelijking wordt beoogd dat leerlingen het contrast tussen beide periodes kunnen aangeven, het gaat niet om gedetailleerde uitwerkingen van het begrip sociale verhoudingen.
- 7b men denke aan politieke participatie en culturele diversiteit en acceptatie.

III Economisch-sociaal aspect: primaire samenlevingsverbanden

Kinderen groeien op in een gezin of een ander primair samenlevingsverband. Ook later in hun leven zullen zij daarmee op enigerlei wijze te maken krijgen.

Zij komen in aanraking met taak- en rolverdeling tussen mannen, vrouwen, jongens en meisjes en met maatschappelijke opvattingen over arbeidsverdeling, familie, huwelijk en gezin.

Het is van belang dat leerlingen inzicht krijgen in de historische ontwikkeling van familie en gezin, in de functies die deze in verschillende tijden vervulden en in daarmee gepaard gaande veranderingen in waarden, normen en rolpatronen.

Ze krijgen daardoor een verscherpt inzicht in hun eigen situatie, worden geconfronteerd met waarden en normen van henzelf en van anderen en kunnen zich daardoor beter een oordeel vormen over hedendaagse vragen en ontwikkelingen op dit gebied.

- 1 bij grote huishoudens wordt gedacht aan die van adel, rijke burgerij en welvarende boeren, gekenmerkt door de aanwezigheid een aantal familieleden en veel inwonend personeel; bij kleine huishoudens aan de huishoudens van kleine boeren, ambachtslieden en werklieden, gekenmerkt door de aanwezigheid van een al dan niet uitgebreid aantal familieleden en enkele niet-familieleden in dienstbetrekking.
- 2a bij modern kerngezin wordt bedoeld op het hedendaagse twee-generatiegezin.
- 3a bij pluriformiteit wordt bedoeld op pluriformiteit door ontwikkelingen in de autotone samenleving en op pluriformiteit door de komst, de aanwezigheid en de invloed van allochtonen.

IV Bestuurlijk-politiek aspect: intern-politieke relaties

Jongeren hebben dagelijks te maken met macht, regelgeving, invloed en gezag. De kringen waarbinnen zich dit afspeelt verruimen zich naarmate ze ouder worden en zij zelf actief in het politieke bestel kunnen participeren.

Onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting is daarbij belangrijk. Het maakt leerlingen duidelijk dat de Nederlandse staat waarin zij leven de voorlopige uitkomst is van een langdurig historisch proces en dat deze ontwikkeling niet op zichzelf staat

maar zich afspeelt binnen de westeuropese politieke cultuur.

Daarin hebben zich sinds de 16e eeuw aanzienlijke verschuivingen voltrokken in patronen van politieke participatie evenals in opvattingen en praktijken met betrekking tot rechten en positie van onderdanen c.q. staatsburgers. De hieruit voortgekomen politieke en sociale emancipatie van steeds breder bevolkingsgroepen vormt de basis voor de tegenwoordige democratie.

Om te kunnen participeren in het politieke bestel en een oordeel te kunnen geven over het belang van de moderne politieke grond- en mensenrechten is inzicht in hun wordingsgeschiedenis en achtergronden van belang, evenals het op historische kennis gebaseerde besef dat democratische stelsels in de 20e eeuw geen vanzelfsprekendheid zijn.

- 1 het gaat bij deze eindterm om een globaal inzicht; de genoemde begrippen zijn als volgt bedoeld:
 - legitimatie van gezag: koningschap bij de gratie Gods, de standenindeling als basis van het politiek-maatschappelijk bestel;
 - positie van vorst, adel en burgerij: de koning was afhankelijk van adel en burgerij, welke laatste vanwege zijn financiële kracht steeds belangrijker werd;
 - mate van centralisatie en reikwijdte van het bestuur: het staatsgezag drong op regionaal en lokaal niveau afgezien van de balastingheffing niet diep door;
 - absoluut-monarchale staat uit de Nieuwe Tijd: hierbij kan gedacht worden aan verschillende voorbeelden, van West tot Oost-Europa.
- 2 gedacht kan worden aan zelfstandigheid en rechten op bestuurlijk, economisch en fiscaal gebied.
- 3a, 3b politiek-bestuurlijke verhoudingen: het gaat hierbij niet om een gedetailleerd overzicht van het staatkundig bestel, maar om het globale patroon van de machtsverhoudingen daarin.
- 4a het gaat hierbij vooral om het verduidelijken, aan de hand van een voorbeeld naar keuze, van verzet tegen de monarchaal absolute staatsstructuur en van een aantal historische sleutelbegrippen daarbij. Hierbij kan gedacht worden aan de engelse, de Amerikaanse en de Franse revoluties en hun latere uitwerking, ook in Nederland, of aan het verzet in Rusland tegen het tsaristisch bewind.
- 5 deze eindterm kan – men denke aan grondrechten en kiesrechtuitbreiding – aan de orde worden gesteld aan de hand van Nederland of van andere west-europese landen. Bij emancipatiebewegingen wordt gedacht aan die van burgerij, arbeiders, vrouwen en confessionele groeperingen.

- 7 hierbij valt allereerst te denken aan nazi-Duitsland en de Sovjet-Unie tijdens Stalin.

V Bestuurlijk-politiek aspect: extern-politieke relaties

Leerlingen maken deel uit van een samenleving, die verscheidene contacten met andere landen onderhoudt. Zij worden via de massamedia dagelijks met nieuws uit alle delen van de wereld geconfronteerd. Het is van belang dat leerlingen een historisch (en geografisch) kader wordt geboden om de meest wezenlijke contemporaine internationale verhoudingen te begrijpen. Gedacht wordt in dit verband in het bijzonder aan de west-europese samenwerking, de Noord-Zuid verhouding, de relatie tussen Oost en West en de problematiek van vrede en veiligheid. Het is in dit verband bovendien van belang dat leerlingen inzicht krijgen in het ingrijpend karakter van de wijzigingen die zich in de mondiale machtspolitieke verhoudingen na 1945 voltrokken, te weten het verdwijnen van de Europese koloniale rijken, de opkomst van de Sovjet Unie en de Verenigde Staten als nieuwe wereldmogendheden en het toenemend belang van nieuwe economische centra in de niet-westerse wereld.

Tot slot is het gewenst dat leerlingen enig inzicht verkrijgen in veranderingen in de aard en in de maatschappelijke betekenis van oorlogen in de moderne tijd. Zij zullen daardoor begrijpen dat moderne militaire conflicten snel hun weerslag hebben op aanvankelijk niet bij het conflict betrokken partijen en in dit verband meer begrip krijgen voor het belang van internationale organisaties, met name de Verenigde Naties, bij het voorkomen en beheersen van conflicten.

- 2 modern imperialisme: bedoeld is de westerse expansie in de jaren 1870-1914.
- 4 aan de hand van voorbeelden: hierbij valt te denken aan een keuze van sleutelmomenten uit de koude oorlog, zoals de Marshall-hulp, de crises rond Berlijn, de oorlog in Korea, de oprichting van de NAVO en het Warschau-pakt, en de Cuba-crisis, verder aan belangrijke momenten in het streven naar ontspanning en bewapeningsvermindering in de periode daarna. Daarnaast aan de rol van wederzijdse propaganda en beeldvorming.
- 5b hierbij kan zowel gedacht worden aan concurrentieverhoudingen met gevestigde industriële mogendheden als aan economische effecten op ontwikkelingslanden.
- 6 met voorbeelden: hierbij kan gedacht

worden aan Oost- en Westindische Compagnieën, het Nederlandse aandeel in de slavenhandel, de economische exploitatie van Oost- en West-Indië en de bestuurlijke en culturele beïnvloeding.

- 7a historische argumenten: leerlingen kunnen deze ontlelen aan eerdere eindtermen van dit domein.

VI Cultureel-mentaal aspect: vormgeving van het bestaan

Leerlingen komen dagelijks in contact met verscheidene cultuuruitingen en gewoonten; zij geven ook zelf vorm aan cultuur en maken er actief deel van uit. Met het oog daarop is het van belang aandacht te geven aan de ontwikkeling van jongeren- en massacultuur, evenals aan het ontstaan van de hedendaagse multiculturele samenleving.

Om een helder oordeel te kunnen formuleren over de diversiteit van de tegenwoordige cultuur, is het gewenst dat leerlingen de historische achtergronden en gegroeidheid ervan leren kennen. Zij zullen daarbij oog krijgen voor het belang van religie en de wijze van bestaansvoorziening voor ontwikkelingen op dit gebied en tevens veranderingen leren onderscheiden in het aandeel in materiële en immateriële cultuur van verschillende maatschappelijke groepen en van mannen en vrouwen.

- 1a materiële cultuur: gedacht kan worden aan kunst, kleding en verschillende vormen van architectuur;

immateriële cultuur: gedacht kan worden aan vermaak en vrijetijds-besteding, eetgewoontes en tafelmanieren, uiterlijke verzorging, etiquette en opvattingen over openbaarheid en "privacy", alsmede de kerkelijke invloed op de vormgeving van het dagelijks leven.

- 1b rivierdalcultuur in de oudheid: gedacht kan worden aan culturen in het Midden en Verre Oosten, zoals in Egypte, Mesopotamië en India.

- 2a beoogd wordt een globaal inzicht in een niet-europese cultuur waardoor leerlingen beter in staat zijn de uitwerking van het proces van europeanisering in een historisch perspectief te plaatsen; gedacht kan bij voorbeeld worden aan latijns-amerikaanse culturen, China, Japan, India en Indonesië.

VII Cultureel-mentaal aspect: religie, mensenwereldbeschouwing

De leerlingen in de basisvorming bevinden zich in een leeftijdsfase waarin zij zich bewust worden van verschillen tussen de van huis uit meegekregen waarden en normen en die van de omgeving. Hieruit volgt het belang van een persoonlijke positiebepaling. Het is daarom gewenst dat zij inzicht krijgen in de invloed die religieuze en gesecculariseerde levens- en wereldbeschouwelijke opvattingen op het denken en handelen van mensen uitoefenen.

Door leerlingen inzicht te geven in de maatschappelijke betekenis van verschillende historische vormen van religieuze zingeving en het belang van 20e eeuwse gesecculariseerde politiek-maatschappelijke denkbeelden zullen zij de verscheidenheid aan opvattingen in de hedendaagse multiculturele Nederlandse samenleving beter kunnen begrijpen. Met het oog hierop wordt naast het Christendom tevens aandacht gegeven aan de Islam en het Jodendom.

- 1 bij polytheïstische godsdiensten in Prehistorie en Oudheid kan gedacht worden aan die van rivierdalculturen, zoals in Egypte, Mesopotamië en India, en aan de Grieks-Romeinse en de Germaanse godenwereld; bij magisch denken in de hedendaagse wereld aan verschillende buiten-europese culturen, desgewenst ook aan magische reflexen uit de eigen levenssfeer, zoals rituelen rond sport, examens e.d..
- 3a bij gewoonten en gebruiken in het dagelijks leven kan gedacht worden aan invloed op kleding en eetgewoonten, volksgebruiken en -feesten.
- 6 bij de eerste feministische golf wordt het feminisme bedoeld dat zich in het begin van deze eeuw vooral richtte op de invoering van algemeen vrouwenkiezersrecht; bij de tweede het feminisme dat zich vanaf de jaren '60 inzette voor algehele emancipatie van de vrouw in de samenleving.
- 7 de betekenis voor hun eigen levenssituatie: bedoeld wordt op de toegenomen noodzaak om tot persoonlijke beslissingen en positiebepalingen te komen.

VIII Historische vaardigheden

Geschiedenisonderwijs behoort leerlingen een zekere mate van vertrouwdheid te bieden met de historische werkwijze bij het formuleren van vragen en conclusies en het verzamelen, ordenen en presenteren van gegevens en interpretaties.

Historisch besef als uitkomst van onderwijs biedt leerlingen niet alleen inzicht in belangrijke historische processen en ontwikkelingen, maar ook de vaardigheid om zich bezig te houden met de historische dimensie van actuele vraagstellingen en ontwikkelingen, zonder daarbij te hoeven vallen in de valkuilen van voorbarige, eenzijdige en misleidende beeldvorming.

De in dit domein omschreven vaardigheden kunnen leerlingen toepassen in het kader van de eindtermen die in de voorafgaande domeinen geformuleerd zijn. Bij de aangegeven differentiaties tussen algemeen en hoger niveau geldt dat zij de differentiatie-instrumenten die met betrekking tot vaardigheden in het feitelijke onderwijs mogelijk en gewenst zijn slechts in beperkte mate kunnen aangeven. Hierbij zijn immers de in de eindtermen genoemde elementen complexiteit en hoeveelheid van belang, maar tevens verschillende niet in eindtermen vast te leggen vormen van didactische differentiatie – in leerwegen, leerstijlen en werk – en verwerkingsvormen – die in de afgelopen periode in het onderwijs hun waarde hebben bewezen. De in dit domein aangebrachte niveau-differentiaties moeten dan ook tegen de achtergrond hiervan worden gelezen.

1 hieronder kan worden verstaan: het ordenen van historische informatie door middel van een tijdskalk, met gebruikmaking van ordenende begrippen als eeuw, Oudheid, Middeleeuwen etc. en met behulp van historische samenlevingstypen (vgl. domein 1, eindterm 1).

2a t/m 4b: voor leerlingen relatief weinig complex, relatief meer complex: hierbij kan men denken aan voor leerlingen meer/minder ingewikkelde samenhangen van economisch-sociale, bestuurlijk-politieke en cultureel-mentale aspecten.

5a en 5b: verzamelen, ordenen en presenteren: beoogd wordt hiermee dat leerlingen op hun eigen niveau en naar hun eigen mogelijkheden enige vertrouwdheid demonstreren met werkwijzen kenmerkend voor het vak geschiedenis. Gewezen wordt hierbij ook op de mogelijkheden die verschillende toepassingen van informatie-technologie kunnen bieden bij het ordenen, interpreteren en bewerken van gegevens.

IX Staatsinrichting van Nederland

Staatsinrichting draagt als staatsburgerlijke of politieke vorming bij aan de ontwikkeling van de persoonlijkheid van de leerling, in het bijzonder met het oog op het zinvol functioneren als lid van de samenleving. Het staatsinrichtingsonderwijs is in dit verband gericht op het ontwikkelen van

- kennis van en inzicht in de theorie en praktijk van het functioneren van het Nederlandse politieke systeem in wisselwerking met de samenleving, waar mogelijk en nodig geplaatst in het licht van de historische context;
- betrokkenheid van de leerlingen bij dat functioneren;
- interesse voor politieke vraagstukken.

Om het functioneren van het Nederlandse politieke systeem op begrijpelijke, overzichtelijke en samenhangende wijze in kaart te brengen is bij deze eindtermen gebruik gemaakt van verschillende benaderingswijzen. Gekozen is voor de politieke systeembenadering als ordeningsmiddel en voor het gebruik van een aantal benaderingswijzen waarin juridische, politicologische, bestuurskundige en historische invalshoeken zijn geïntegreerd.

Dit heeft ertoe geleid dat bij de uitwerking van de eindtermen in dit domein de volgende kernvragen zijn gehanteerd:

- de vraag naar de juridische orde: hoe behoort het openbaar bestuur volgens formele regels te functioneren?
- de op de praktijk gerichte vraag naar de politieke orde: hoe functioneert het openbaar bestuur feitelijk?
- de vraag naar de historische en eigentijdse bestuurlijke, politieke en maatschappelijke factoren die het functioneren van het openbaar bestuur beïnvloeden;
- de vraag naar gesignaleerde knelpunten in het functioneren van het openbaar bestuur en naar mogelijke oplossingen daarvan.

1 het ligt voor de hand deze eindtermen in samenhang met eindtermen uit het bestuurlijk-politiek aspect van het vakonderdeel geschiedenis aan de orde te stellen.

1b 2 constitutioneel en niet-constitutioneel: het gaat erom dat leerlingen dit onderscheid niet gelijkstellen aan het onderscheid tussen democratisch en niet-democratisch. Te denken valt aan totalitaire regimes met een constitutie.

2 zie toelichting eindterm 1.

3 het verdient aanbeveling deze eindterm uit te werken aan de hand van een "case"

zoals op gemeentelijk niveau de aanleg van een sportveld of het geven van een vestigingsvergunning aan een discotheek; op nationaal en Europees niveau aan de hand van voorbeelden ontleend aan vraagstukken als openbaar vervoer, milieu, media of landbouw.

Zulke voorbeelden zouden ook in verband met eindterm 4,5 en 6 kunnen worden gebruikt.

4 terwijl onder eindterm 3 structuur en functioneren van de onderscheiden bestuursorganen centraal staan, komen hier vormen van georganiseerde invloed vanuit de samenleving aan de orde. Bij maatschappelijke organisaties en belangengroepen valt o.m. te denken aan werkgevers- en werknemersorganisaties en organisaties als ANWB, KNVB en Consumentenbond.

5 gedacht kan worden aan beleidsonderwerpen op gemeentelijk, nationaal of Europees niveau. Het gaat erom dat leerlingen een algemeen inzicht krijgen in beleids- en besluitvormingsprocessen en daarbij in het bijzonder kennis nemen van de rol en invloed die de in de eindterm genoemde betrokkenen hierbij kunnen hebben. Zie voor voorbeelden de toelichting bij eindterm 3.

6 in deze eindterm gaat het om inzicht in de wederzijdse beïnvloeding van overheid en samenleving. Aan de hand van een eenvoudig (een discotheek met geluidsoverlast) voorbeeld zouden de leerlingen moeten kunnen herkennen dat burgers invloed uitoefenen op besluitvorming en dat deze besluitvorming gevolgen voor de samenleving heeft en tot reacties van burgers en mogelijk nieuwe besluitvorming kan leiden.

7a het gaat hier om kennis van belangrijke mogelijkheden van participatie in het politieke systeem zoals kiesrecht, lidmaatschap van een politieke partij, vakvereniging of andere maatschappelijke organisatie, het toegang zoeken tot en beïnvloeden van volksvertegenwoordigers, het bijwonen van hoorzittingen, het ondersteunen van actie- en belangengroepen, het toegang zoeken tot en inschakelen van communicatiemediën...

Voorts moet gedacht worden aan kennis omtrent de betekenis van enkele belangrijke bureaucratische bestuursorganisaties, zoals op gemeentelijk niveau de gemeentesecretarie en gemeentelijke diensten en bedrijven en op nationaal niveau bij voorbeeld de afdeling studiefinanciering.

8 Het gaat hier om de hoofdlijnen van de rechterlijke organisatie, waaronder de onafhankelijkheid van de rechterlijke macht. Van belang is dat leerlingen het verschil tussen overtreding en misdrijf

kennen; alleen voor het rijden door rood licht kom je niet in de gevangenis.

Voorts is van belang dat zij in hun eigen omgeving de weg naar rechtshulp kunnen vinden en de mogelijkheden ervan leren kennen. Bezoek aan rechtbank, bureaus voor rechtshulp en/of wetswinkels is aanbevolen.

- 9a Bij administratief beroep en beroep volgens de wet AROB gaat het erom dat de leerlingen kennis hebben van beroepsinstanties als Gemeenteraad, College van Gedeputeerde Staten en Raad van State en weten hoe tot deze instanties toegang gezocht kan worden. In dit verband zij met name verwezen naar bureaus voor rechtshulp en/of wetswinkels (zie eindterm 8).
- 9b Van belang hierbij is dat de leerlingen de bevoegdheden van het Europese Hof in vergelijking met de nationale rechtspraak leren kennen.
- 10 Het verdient in dit verband aanbeveling te denken aan voorbeeldsituaties die het dagelijks leven van leerlingen raken, zoals: leerplicht, winkelsluitingswet, vestigingsvoorwaarden, minimale leeftijd voor het rijden van brommer en auto enz..
- 11 Men denke bij voorbeeld aan het liberale strafrecht-klimaat in Nederland in vergelijking met andere Europese staten en aan de Nederlandse omroep- en sociale wetgeving.

Verantwoording

1. Algemene uitgangspunten 2. Uitwerking: vakonderdeel geschiedenis

De ontwikkelingsgroep is bij de opstelling van eindtermen voor het vak geschiedenis en staatsinrichting in de basisvorming uitgegaan van de algemene en vakspecifieke richtlijnen, haar door de minister van onderwijs gegeven, inclusief de schriftelijke en mondelinge toelichtingen daarop.¹ Zij heeft zich in haar werkzaamheden gebaseerd op het Wetsontwerp Basisvorming en het WRR-Rapport; tevens heeft zij in haar overwegingen betrokken de resultaten van de veldraadplegingen, die vanwege de ontwikkelingsgroep en vanwege de VGN in het voorjaar van 1989 zijn gehouden.

De nu voorliggende eindtermen vervangen de eindtermen die gepubliceerd zijn in hoofdstuk 3 van het advies van januari 1989. Met het oog op de implicaties van de eindtermen wordt verwezen naar de aanbevelingen in hoofdstuk vier van dat advies.

De Memorie van Toelichting op het Wetsontwerp Basisvorming omschrijft de doelstelling van de eindtermen als *'gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor de verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid, voor het zinvol functioneren in de samenleving en voor een verantwoorde keuze van verdere scholing en beroep'*.

De praktische bruikbaarheid van het onderwijs voor de leerlingen wordt ook in het WRR-Rapport onderstreept. De ontwikkelingsgroep heeft er daarom naar gestreefd, eindtermen te formuleren die de leerlingen een dergelijke 'bestaansverhelderende' historische vorming doen verwerven met behulp van een gemeenschappelijk historisch kader.

De eindtermen hebben, conform de gegeven richtlijn, slechts betrekking op 75 procent van de totale lestijd; de invulling van de resterende lestijd geschiedt door de scholen zelf. De formulering van de eindtermen is zodanig, dat ze de scholen ruimte laat voor uitwerking en invulling tot een geheel van historische vaardigheden, kennis en inzichten omtrent structuren, processen, verschijnselen, personen en gebeurtenissen. Ze zijn niet-prescriptief ten aanzien van historische interpretaties en inzichten of te hanteren onderwijsvormen.

Bovengenoemde doelstelling en enkele algemeen erkende aspecten van het vak geschiedenis hebben gezamenlijk de ordening van de eindtermen bepaald. Het geschiedsonderwijs beoogt de leerlingen die kennis van geschiedenis te geven, welke van belang is voor hun functioneren nu en later, als lid van diverse samenlevingsverbanden, als producent en consument op economisch en cultureel terrein, als staats- en wereldburger. Daartoe is het noodzakelijk, dat zij kennis en inzicht verwerven betreffende de historische ontwikkeling van die terreinen, zich bewust worden van de omstandigheden en factoren, normen en waarden, personen en verschijnselen die in deze ontwikkelingen een rol spelen. Met behulp daarvan zullen ze de historiciteit van hun eigen wereld leren verstaan, kennis en inzicht verwerven in aard en werking van historische processen en ontwikkelingen, opvattingen en waarden van henzelf en anderen leren verstaan en zich met behulp daarvan een beargumenteerd oordeel kunnen vormen over historische en actuele verschijnselen, ontwikkelingen en vraagstukken. Zulk geschiedsonderwijs vervult voorts een rol bij de verwerving van een gemeenschappelijk kader aan historische kennis betreffende het cultureel erfgoed van de Nederlandse samenleving.

Aan het vak geschiedenis kunnen drie aspecten onderscheiden worden: een economisch-sociaal aspect, een bestuurlijk-politiek aspect en een cultureel-mentaal aspect. Voor de eindtermen diende op de terreinen, door elk van deze aspecten bepaald, een keus gemaakt te worden. Op economisch-sociaal gebied is gekozen voor een aantal kenmerkende historische samenlevingsvormen en voor enkele belangrijke wendingen in de maatschappelijke verhoudingen, zoals het ontstaan van steden en de eerste en hedendaagse industriële revolutie. Op bestuurlijk-politiek gebied is gekozen voor een aantal belangrijke historische staatsvormen (absolutistische, democratische en totalitaire staten), de Europeanisering van de wereld ten gevolge van ontdekkingsreizen en kolonisatie, en voor de ontwikkelingen in de internationaal-politieke verhoudingen in de tweede helft van de 20ste eeuw. Op cultureel-mentaal gebied is gekozen voor enkele belangrijke religieuze stromingen en ontwikkelingen, inclusief het secularisatieproces, de geschiedenis van de moderne politieke ideolo-



gieën en voor belangrijke elementen uit de ontwikkeling van de materiële cultuur, mede met het oog op historische achtergronden van de culturele diversiteit in de moderne Nederlandse samenleving.

Het voorgaande leidde tot de ordening van de eindtermen in onderstaande leerdomeinen:

economisch-sociaal aspect

- levensonderhoud en natuur
- sociale verhoudingen
- primaire samenlevingsverbanden;

bestuurlijk-politiek aspect

- intern politieke relaties
- extern politieke relaties;

cultureel-mentaal aspect

- vormgeving van het bestaan
- religie, mens en wereldbeschouwing.

Voorts is nog een leerdomein 'historische vaardigheden' vastgesteld, dat naar zijn aard in het kader van de overige domeinen wordt geoefend.

Bij de uitwerking van deze uitgangspunten en hoofdlijnen in eindtermen is met het oog op de schoolpraktijk en de doelstelling van het geschiedenisonderwijs, met name aandacht besteed aan de historische ontwikkelingen sinds de Middeleeuwen; daarbij valt de nadruk niet alleen op Nederland, maar ook op hoofdmomenten uit de geschiedenis van Europa en de wijdere wereld. De zo bepaalde gemeenschappelijke historische kennis kan voor de leerlingen, in het kader van de basisvorming, een aantal wezenlijke aspecten van de voorgeschiedenis en wording van de hedendaagse cultuur en samenleving ontsluiten.

Vergeleken met de bestaande onderwijspraktijk leggen de eindtermen een iets sterker accent op de economisch-sociale en cultureel-mentale aspecten van de geschiedenis. Ze zijn zo geselecteerd en geformuleerd, dat ze ruimte bieden voor actualisering en eigen inkleuring door de onderwijsgevers.

De eindtermen en leerdomeinen benaderen de historische werkelijkheid waarop ze betrekking hebben op een elkaar aanvullende wijze, vanuit afzonderlijke maar uiteraard ook samenhangende gezichtspunten. De ontwikkelingsgroep wijst er dan ook met nadruk op, dat de indeling in leerdomeinen geen plattegrond voor een schoolboek of reeks lessen is. Zij beoogt met deze eindtermen geen dwingende uitspraken te geven over de methodiek en de didactiek van het geschiedenisonderwijs, noch over de uitwerking van concrete leerplannen voor de basisvorming, noch over aard en uitwerking van de toetsing. De ontwikkelingsgroep had een dergelijke taakstelling niet.

3. Uitwerking: vakonderdeel staatsinrichting

Het vakgebied geschiedenis en staatsinrichting bestaat uit twee naast elkaar geplaatste onderdelen die zo op elkaar zijn afgestemd dat daarmee een evenwichtig en samenhangend onderwijsprogramma kan worden gerealiseerd.

Centraal in het vakonderdeel staatsinrichting staat de theorie en praktijk van het functioneren van het hedendaagse Nederlandse politieke bestel in wisselwerking met de samenleving, mede geplaatst in het licht van de historische context. Deze komt vooral aan de orde in het vakonderdeel geschiedenis, met name bij het bestuurlijk-politiek aspect. Daaronder zijn begrepen facetten van de politieke en maatschappelijke omgeving in het verleden en in de loop van de tijd daarin opgetreden veranderingen.

Binnen het vakonderdeel staatsinrichting is onderscheid gemaakt tussen een aantal onderling samenhangende onderdelen: staats- en bestuursorganisatie, politieke beleids- en besluitvorming en politieke participatie van burgers. Daarbij is het openbaar bestuur geplaatst in het kader van zijn politieke en maatschappelijke omgeving.

Met het oog op het toekomstig staatsburgerschap van de leerlingen is aandacht besteed aan ontwikkeling van kennis, inzicht en oordeelsvermogen, waaronder het besef van eigen en andermans opvattingen betreffende structuur en functioneren van het politiek systeem.

Betreffende staats- en bestuursorganisatie is gekozen voor de volgende aspecten: staats- en regeringsvormen, democratie en rechtsstaat, de organisatie van het openbaar bestuur in verschillende bestuurslagen en het functioneren daarvan, de organisatie van het proces van politieke beleids- en besluitvorming, posities en onderlinge politieke relaties en invloedsverhoudingen in het proces van beleids- en besluitvorming van en tussen personen en organen die bestuursactiviteiten verrichten en tenslotte facetten van de rechterlijke organisatie en van het stelsel van rechtsbeschermingsvoorzieningen. Deze aspecten komen aan de orde in de eindtermen 1 tot en met 8.

Ten aanzien van het proces van politieke beleids- en besluitvorming is aandacht besteed aan politieke participatie: posities en mogelijkheden invloed in dat proces van individuele burgers, politieke partijen, maatschappelijke organisaties en actie-, belangen- en pressiegroepen; in dit verband heeft ook de rechtsbescherming voor de burgers een plaats. Deze aspecten komen aan de orde in de eindtermen 4 t/m 7 en in eindterm 9.

Deze onderdelen corresponderen met de al-

gemene doelstellingen van staatsinrichting met betrekking tot het verwerven van kennis van en inzicht in structuur en functioneren van het hedendaagse politieke systeem in wisselwerking met zijn omgeving en het verwerven van kennis van en inzicht in het functioneren van individuele burgers, groeperingen en maatschappelijke organisaties binnen het Nederlandse politieke systeem.

De eindtermen 10 en 11 vormen een uitwerking van de algemene doelstelling betreffende ontwikkeling van het oordeelsvermogen en besef van eigen en andermans opvattingen ten aanzien van het functioneren van het Nederlandse politieke systeem.

4. Speciale aandachtspunten

Beroepenoriëntatie

In de eindtermen is in ruime mate aandacht gegeven aan de historische betekenis van sociaal-economische verhoudingen, arbeidsverhoudingen en arbeidsomstandigheden, alsmede aan technologische ontwikkelingen en de effecten daarvan op scholingsbehoeften, specialisaties in nieuwe beroepen en ontwikkelingen in de maatschappelijke taakverdeling tussen mannen en vrouwen. Daarmee is een substantiële bijdrage beoogd aan de voorbereiding van jongens en meisjes op de wereld van arbeid en beroep.

Gelijke kansen voor jongens en meisjes

Geschiedenisonderwijs kan in belangrijke mate bijdragen aan de identiteitsvorming van jongeren. Om daarbij recht te doen aan de persoonlijke ontplooiing van jongens én meisjes heeft de ontwikkelingsgroep ernaar gestreefd aan de plaats van mannen en vrouwen in de geschiedenis en aan ontwikkelingen op het gebied van rolpatronen in gezin en samenleving nadrukkelijk aandacht te geven.

Gezamenlijke culturele basis

Om het multi-culturele karakter van de hedendaagse Nederlandse samenleving en de daarin een rol spelende tradities in historisch perspectief te kunnen plaatsen is in de eindtermen niet alleen aandacht besteed aan de autochtone Nederlandse samenleving, maar ook aan achtergronden en betekenis van allochtone cultuurelementen en -tradities.

Differentiatie en niveau

In de praktijk van het huidige onderwijs zijn drie hoofdvormen te onderscheiden:

- differentiatie in didactiek, waarbij dezelfde stof, aangepast aan hen kenmerkende leerverschillen, op verschillende manieren aan leerlingen worden aangeboden;

- differentiatie in leerstof, waarbij snellere leerlingen meer stof en/of andere stof aangeboden krijgen;
- differentiatie naar vaardigheden, waarbij leerlingen op een hoger niveau vaardigheden minder begeleid en in meer complexe en abstracte vorm beoefenen.

Van deze drie is de eerste, doordat eindtermen geen aanwijzingen mogen bevatten voor de didactiek, in de leerdomeinen niet terug te vinden. Dit wil uiteraard niets zeggen over de – grote – waarde ervan in de dagelijkse schoolpraktijk. De beide andere vormen komen in de eindtermen wel naar voren. Bij het hogere niveau is de complexiteit met name gevormd door ingewikkelder samenhangen, structuren en processen, daarnaast ook door complexer, meer abstracte vaardigheden.

De ontwikkelingsgroep gaat ervan uit dat de uiteindelijke optimale vorm van differentiatie pas in de klaspraktijk tot ontwikkeling zal komen; deze zou niet alleen afhankelijk moeten zijn van de in de eindtermen aangegeven verschillen.

Aansluiten bij het basisonderwijs

Gelet op de voorlopige eindtermen basisonderwijs (d.d. januari 1989) en veel gebruikte methoden voor het basisonderwijs kan gesteld worden dat basisonderwijs en basisvorming eenzelfde hoofddoelstelling hebben: de leerlingen inzicht geven in de historische gegroeidheid van de hedendaagse samenleving. Hetzelfde kan in grote lijnen van de gekozen inhoud worden gezegd. Ook aan de beoefening van vaardigheden wordt in beide gevallen grote waarde toegekend. Aansluitingsproblemen zijn – voorondersteld dat het feitelijke geschiedenisonderwijs in de basisscholen zich naar de huidige eindtermen zal richten – in deze opzichten dus niet te verwachten.

Afstemming met andere vakken in de basisvorming

De mens- en maatschappijvakken geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde en economie houden zich bezig met vergelijkbare historische en actuele maatschappelijke verschijnselen en problemen. Afstemming en coördinatie is dan ook van belang. Deze is – naast aandacht voor op elkaar aansluitende vaardigheden – te vinden in de mogelijkheid die de vakken bieden om vanuit eigen identiteit en werkwijze eenzelfde thematiek gezamenlijk aan de orde te stellen, waardoor leerlingen zich van de betreffende verschijnselen en problemen een geïntegreerd en in het maatschappelijk verkeer bruikbaar beeld kunnen vormen.

De afstemming met informatiekunde heeft haar vorm gevonden in de aandacht die be-

steed is aan maatschappelijke veranderingen ten gevolge van technologische vernieuwingen, alsmede in het mogelijke gebruik van verschillende toepassingen van informatietechnologie bij het verwerken en interpreteren van gegevens.

Voortgezette raadpleging

Tijdens het ontwikkelingsproces van de voorliggende eindtermen is door de commissie op geregelde momenten contact gezocht met onderwijsgeveenden, met vertegenwoordigers van de Vereniging van docenten Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN), met leden van de VALO mens- en maatschappijwetenschappen en met de Intercommissie van het Nederlands Historisch Genootschap en de Vereniging van docenten Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (VGN).

Verantwoording tijdsbeslag eindtermen

Zonder daarmee een uitspraak te doen over het aantal uren dat de docenten bij wijze van voorschrift aan elk van de leerdomeinen zouden moeten besteden, meent de ontwikkelingsgroep dat naar haar *inschatting* voor elk van de domeinen I, II en III ongeveer tien, voor elk van de domeinen IV, V, VI en VII ongeveer vijftien, voor het domein VIII ongeveer twintig en voor het domein IX ongeveer veertig² uren nodig zullen zijn.

Noten

1. Brief Ministerie O & W aan de ontwikkelingsgroep d.d. 23 maart '89, mrt drie bijlagen.
2. Commissielid drs. J. Brouwer stelt zich op het standpunt dat voor domein IX, Staatsinrichting van Nederland, ongeveer vijftig uren geïndiceerd zouden moeten zijn.



was, want terecht zegt Vondel, dat het verbodene 't meest trekt! Later zei ik ook wel tegen studenten, dat ze een bepaald boek *niet* moesten lezen – 't was een grapje van Gerretson...

Als ze me vanwege mijn slechte cijfers van school wilden nemen, dreigde ik ermee, in dat geval van thuis weg te zullen lopen, want op mijn manier was ik zeer aan het Zeister Lyceum gehecht. Ik vond 't leuk om er te zijn. Ik imiteerde de leraren, ook op schoolavonden.

Zelf gaf ik later, toen ik student was, huiswerkles, altijd onder voorwaarde dat de ouders er niet meer met hun kinderen over zouden praten – dat hielp al. Veel ouders vragen steeds: '*Wat kan mijn kind maatschappelijk worden?*' en vergeten de primaire vraag: '*Hoe wordt mijn kind gelukkig?*'

Huiswerk is vaak een plaag tussen ouders en kinderen. 't Begon bij mij al met het psalmvers, later de catechismus-zondag, die ik 's zondags moest kennen. Zo hebben ze mijn zondagen – *verknoid* wil ik niet zeggen, maar wel *versomberd*, al dacht je dat dat er nu eenmaal bijhoorde. Het begon al op zaterdagmiddag. Ik heb het ze later wel eens verweten... Maar zo'n Wolkers, die altijd maar pruilt over zijn christelijke opvoeding, dat ind ik overdreven.

Overigens, een kind wint tenslotte altijd. Ik zou nog heel wat andere verhalen kunnen vertellen dan Wolkers, maar zal dat in het publiek nooit doen, omdat ik weet dat mijn opvoeders hun best hebben gedaan, en ik vaak *niet* mijn best deed. Ik was met mijn eigen wereld bezig, waar ik eigenlijk geen spijt van heb, want ik was nu eenmaal zo. En ook een kind heeft zijn kleine tegenslagen nodig, om die te leren overwinnen.

Het betrekkelijke van domheid en knapheid

Hoe denkt u over examens en diploma's?

Ik zeg altijd, God heeft één wonder gedaan in Zeist: dat ik door het eindexamen ben gekomen.

Ik was het laatste jaar voorzitter van de grote schoolclub, en was daarmee volop bezig. Een heel enkele keer zei een leraar wel eens: 'Je moet toch door je eindexamen!' Maar daar dacht ik niet aan. Ik heb me er nooit druk over gemaakt, hoogstwaarschijnlijk omdat ik altijd op school wilde blijven. De laatste drie, vier weken voor mijn mondeling examen heb ik keihard gewerkt, heb ik nauwelijks geslapen. Ik kreeg een tien voor Nederlands, voor geschiedenis een negen, voor aardrijkskunde een acht; voor boekhouden een drie, dat vond ik een onbegrijpelijk en

immoreel vak; ik heb nooit goed geweten wat debet en credit was. Ik droom nog wel eens over het eindexamen en als ik dan wakker word, denk ik: 'Gelukkig, ik ben al gepromoveerd'.

Maar ja, er zijn zoveel soorten domheid en knapheid. Neem de veelgeprezen Kuyper, die was *cum laude* in de theologie gepromoveerd aan de eerste universiteit van ons land, maar wat het christelijk geloof nu werkelijk kon betekenen, dat heeft hij pas bij de eenvoudige boeren en arbeiders te Beesd, zijn eerste gemeente, bij het allereenvoudigste volk geleerd.

Je kunt niet zonder examens; al zijn ze niet essentieel, maatschappelijk zijn ze nodig. Als mensen op grond van diploma's anders behandeld worden dan anderen, dan kun je wel zeggen: 'Dat is fout', maar dat geldt alleen als je iemand daarom *als mens* anders behandelt. Het essentiële nut van een examen is, dat het een kind leert over moeilijkheden heen te komen. Men heeft tegenslag en verdriet in zijn leven even hard nodig als succes en voldoening, vooral als historicus! Van zakken voor een examen leer je vaak meer dan van slagen.



Het leraarschap: Bolkestein en Gerretson

U hecht grote waarde aan het begrip leermeester. Wat is een goede leermeester?

Toen ik op school zat leek het mij het leraarschap heel mooi. Dat de *Prediker* zijn leerling zijn *zoon* noemt, heeft mij altijd toesproken.

Leermeesters bestaan nauwelijks meer aan de universiteit; natuurlijk zal er hier en daar nog wel één rondlopen. Een leermeester is iemand die je zowel intellectueel als moreel vormt. Voor het leermeesterschap is een gave verhouding nodig tussen meester en leerling. Tegenwoordig zegt de leraar: 'Hallo, ik heet Piet hoor!' Dat is vandaag misschien de methode, maar het kan ook schending en decadentie van het leermeesterschap zijn. Het zoeken van populariteit kan het leermeesterschap vernietigen. Het eerste wat een leraar *niet* moet doen is populariteit zoeken. Wel: Hoge eisen stellen! Hij moet in de eerste plaats tegen je zeggen, dat je nog alles moet leren, en dat in te zien is voor de leerling al heel veel.

De verhouding leermeester-leerling kan ook gevaarlijke kanten hebben. Men gaat imiteren. Vooral gekheden worden van een leermeester snel overgenomen. Grote dingen kun je natuurlijk niet nadoen. Je moet tenslotte jezelf worden.

Mijn leermeesters voor de geschiedenis waren Bolkestein en Gerretson, een marxist en een orthodoxe protestant. Als het om een goede docent gaat is het volstrekt onbelangrijk van welke richting iemand is.

Gerretson beschouwt u, meer dan Geyl, als uw leermeester. Wat trok u zo in hem aan?

Geyl is nooit mijn leermeester geweest. Met hem kreeg ik pas contact, buitengewoon aangenaam contact overigens, na de dood van Gerretson. Ik bezorgde hem in de jaren zestig kopieën van zijn brieven aan Gerretson uit diens archief. Ik vond Geyl bijzonder aardig. Arrogant, ja, men vond hem ijdel, en dat was hij ook; maar ijdele mensen zijn vaak eerlijk, en dat was hij óók. Hij was hardwerkend en produktief, maar niet *groot*. Geyl haalt 't natuurlijk niet bij Gerretson als schrijver en causeur. Ik vond hem in het geestelijke eerder wat mat, bleek, ik bedoel daarmee: een verdediger van de oude negentiende-eeuwse vrijzinnigheid. Geyl stond tegenover alle religie argwanend; hij was een hater van het overtuigde christendom en vooral van het gereformeerde christendom, dat wil zeggen dat hij geïrriteerd raakte als het duidelijk en rechtstreeks op hem af kwam.

goede zin; hij was antichristelijk. Hij was als wetenschapper stipt, weloverwogen en diep menselijk, het voorbeeld van een gave humanist en marxist. Hij gaf ook *Ethiek der Grieken*, en dat deed hij heel knap. Ik heb nog altijd een foto van hem op mijn studeerkamer. Hij is mij onvergetelijk.

De laatste keer dat ik Bolkestein sprak zei hij mij: '*Puchinger, herinner me eraan dat ik je je tentamenbriefje nog geef!*' Het kwam er niet meer van, want een paar weken later stierf hij. Bolkestein is door ons studenten diep betreurd! Hij schreef een opstel voor de AGN, gaf me dat op voor mijn tentamen, en zei toen: '*Als je dat leest, hoor je mijn stem*'. Die uitspraak ben ik nooit vergeten, evenmin als zijn welluidende stem. Nooit heb ik een marxist gekend, die zo aristocratisch was als hij! Een indrukwekkende figuur.

Gerretson was een meer fantastisch geleerde, maar van hoog niveau. Hij bracht uit de geschiedenis indrukwekkende beelden op ons over, soms te groots, om door ons te worden opgenomen, diep doorleefd en soms aangrijpend. Hij zei mij eens: '*Snij me open en je vindt Groen van Prinsterer in me!*'

Gerretson hoorde je niet over de techniek van het vak. Hij ging ervan uit dat je die al kende of dat je 't nooit zou leren. Hij trad in de collegezaal op als een dominee in zijn kerk: voor allen. Maar thuis was hij toegankelijk voor een kleine groep studenten, die daartoe waren uitverkoren: daar troonde hij als een koning tussen zijn ministers, daar vertelde hij ons wat hij deed in de faculteit en in de Eerste Kamer. Hij vocht. Gerretson leek zo op Kuyper. Hij behandelde je als gelijke, al was jij de student en hij de professor; hij was volstrekt eerlijk en openhartig in gesprek. Wat me aantrok was het grote voorbeeld, dat hij gaf. Er zijn twee soorten mensen: waar je tegenop kunt of niet, waar je door overweldigd wordt of niet. Ik ging in september of oktober 1940 direct zijn college volgen. Hij kwam binnen met opgeheven hoofd, en hij sloeg direct bij mij aan.

Ik ben tevens een leerling van Huizinga, al ken ik deze grote geleerde slechts uit literatuur. Zijn *Schaduwen van morgen* las ik al op de middelbare school. Mijn leraar J.H. Westerhuis vond het te moeilijk voor mij; maar dat stimuleerde mij juist.

Aan Huizinga wordt tegenwoordig, vrees ik, veel lippendienst bewezen. '*De machines nog draaiende, de geest geweken*', schrijft hij aan het begin van zijn *Schaduwen*. Is het niet het beeld van onze tijd en ook van onze universiteit! Historicus zijn wordt nu beschouwd als vroeger het dichterschap: men dacht tegen het einde van de Middeleeuwen dat men het in een rederijkerskamer *leren* kon, en dat is natuurlijk niet zo!

kleio

Bolkestein, Gerretson, ook de fijnzinnige kerkhistoricus M. Van Rhijn hebben mij op hun colleges en met gesprekken gevormd. Hun colleges waren steeds weer *gebeurtenissen*! Nu zijn er slechts werkgroepen, de historische vaktijdschriften zijn voor mij niet boeiend en niet creatief. Ik heb negentien jaar geleden eens aan de redactie van een van die tijdschriften geschreven: *'Hoe komt het dat het boeiendste vak het saaiste vaktijdschrift heeft?'*

Vroeger en nu

'Denkt u dat de moderne student of scholier beter af is dan vroeger?'

Beter? Ik denk dat het in sommige opzichten *slechter* is geworden aan de Universiteit. De massificatie verzaakt alle problemen, dat begrijp ik ook wel. Maar 't is ook de schuld van de docenten. Ze doen mijns inziens *hun best* niet genoeg op de studenten. De destijdsige directeur-generaal In 't Veld heeft er toen iets op gevonden om hun kwaliteit te verbeteren: ze boeken laten schrijven. Dan moesten ze bewijzen waartoe ze in staat waren. Maar zonder talent doe je niets, en als je het hebt en je worstelt er niet mee, dan gebeurt er *nóg* niets. Dan wordt alsnog Jan Middelmaat de baas.

Wanneer iemand mij wel eens vraagt of ik historicus ben, heb ik de neiging te antwoorden: 'Nee, nee, *zó* saai ben ik niet.'

Wie over geschiedenis goed vertelt, vertelt in de meeste gevallen *tevens* over zichzelf. Moeilijk wordt het als een historisch docent geestelijk of qua levenservaring eigenlijk niets te vertellen heeft. Hier moet herinnerd worden aan een woord van Huizinga. *'Historische kennis, die niet haar klankbodem en haar maatstaf heeft in een persoonlijk geestes- en zieleleven, is dood en waardeloos.'*

Wat de historische studenten nu veelal leren is skepsis en 'debunking', een heel slecht procedée, waarmee in feite Geyl en Rogier reeds begonnen zijn, iets dat ontaarden kan in een gemakkelijk glijbaantje voor middelmatige mensen.

Ik vrees dat veel hedendaagse universitaire docenten zelf het voorrecht hebben gemist van een inspirerende leermeester. Ik geloof, als ik nog jong was, dat ik vandaag niet meer ging studeren, maar kluiswachter werd in een bank, om 's avonds in volle vrijheid Kant en Kierkegaard, Huizinga en Newman te lezen. De tegenwoordige universiteit doet mij te veel denken aan de vroegere HBS, overigens in die tijd een edele creatie van Thorbecke. Maar *geschiedenis* is het veiligst bij het heel gewone volk; daar zijn geen vak-historici voor nodig, al kunnen zij belangrijk voorbereidingswerk doen. Huizinga wees er

ons met klem op, *'dat de wetenschap der geschiedenis niet in de school is gegroeid, maar in het leven der gemeenschap.'*

Daarom houdt Huizinga ook een pleidooi voor 'de historische dilletant', en schrijft in zijn *De wetenschap der geschiedenis*: *'In het algemeen werkt geen andere wetenschap met zoo weinig speciale vaktechniek als de historische, die dan ook in hooge mate voor den dilletant toegankelijk is.'*

Neem nu zo'n Braudel, zaliger nagedachtenis, over wie men zo hoog opgeeft, dat is toch veel meer een boeiende sociaal geograaf dan een historicus? De universiteit is in vele opzichten beland waar Socrates zo tegen waarschuwde: dat je doet waartoe je niet bekwaam bent: organiseren, vergaderen, besturen. Als men dat bezwaar maar erkent, is het al niet meer zo gevaarlijk, want dan ziet men het in: academische docenten zijn als zodanig niet opgeleid voor en bekwaam tot besturen!

Hoe de toekomst van het onderwijs zal zijn weet ik niet. Ik kan alleen maar zeggen: wees boeiend voor je leerlingen en bedenk dat je een taak in hun leven hebt; heb met ze op! Wees dus een pastor, dat vooral! Zoals ons leven een eindeloze reeks hindernissen telt, zo is het ook in het verleden geweest; welnu, toon ze dat. Als je maar één of twee leerlingen een richtsnoer voor hun leven kan geven, is dat al veel. Geschiedenis, dat is: dat wij die film mogen draaien en er zelf naar mogen kijken.

Je moet er wel mee rekening houden dat tientallen leerlingen helaas weinig voor het vak voelen. Dan moet je als docent toch proberen de 'rattenvanger van Hamelen' te zijn. Ik had vakken waar ik niets voor voelde, maar *terwille van de leraar* was ik toch geïnteresseerd.

Geschiedenis als gesprek

U beschouwt geschiedenis als gesprek, als wederkerig interview. Is dat hetzelfde als Geyl's 'discussie zonder eind'?

Geschiedenis is een *way of life*, een levensvorm, de geestelijke manier waarop wij ons van het verleden rekenschap afleggen, zegt Huizinga. Zonder geschiedenis *'bist du nur ein trüber Gast – auf den dunklen Erde'* (Goethe).

't Is ook een *Gespenster*. Hoe het ooit geweest is zullen we nooit helemaal weten: als we alle bronnen hadden was er weer te veel, zodat je kunt zeggen dat geschiedenis mede door hiaten mogelijk wordt gemaakt. Je hebt ook niets aan enkel een boek: een boek moet *besproken* worden.

Geschiedenis een gesprek? Je kan net zo goed zeggen: geschiedenis is een kop koffie.

Geyl was mijns inziens geen diepe *bezinner* op de geschiedenis, maar zijn 'gesprek zonder einde', als typering, dat is heel juist. Net zoals de theologie nooit af is, is de geschiedenis als wetenschap en bezinning nooit af. De hoogste vorm van de beleving der geschiedenis is daarom de conversatie, stammend uit het verhaal dat ons tot nadenken stemt en doden tot leven wekt, al keren ze nooit weerom! Zoals iemand zei over zijn zoon die in Amerika was en nooit naar huis schreef: *'Ik droomde zó, dat ik hem bijna de hand kon geven'*.

Niets weten over rooms-katholieken, over gereformeerden of zelfs over het humanisme, dat acht ik voor een historicus in Nederland een onmogelijke situatie. Er zijn twee manieren om van de geschiedenis een potje te maken: je strikt tot de theorie *beperken*, en: alleen over *vandaag* spreken, daar waarschuwde Huizinga ook al zo tegen!

'Oral history' op zichzelf helpt ook weinig. Ik zou een heel boeiend boek kunnen schrijven: gesprekken met de slager, met de bakker, met de winkeliers bij mij in de straat. Als mijn uitgever het vroeg, zou ik 't nog doen ook! Maar de meeste 'oral historici' hebben zelf weinig te vertellen, vrees ik, gewoon omdat ze geen weloverwogen *geestelijk* leven hebben. 't Is ook een Engelse term.

Daarbij, er is zo weinig origineels in Nederland. Ook dat zag Huizinga al in. Het was de ergernis van Socrates over de sofisten: ze werkten voor geld en stand. Socrates daalde tot de bodem van de sofistiek af om de sofistiek te bestrijden.

De echte historicus voert je weg uit de tijd, uit *deze* tijd. Je moet tijdgenoot worden van toen (Kierkegaard). Doden opwekken beantwoordt ten diepste aan ons verlangen. Een kind heeft 't al. Ik vertelde vroeger aan de kinderen van prof. W.K. van Dijk, de psychiater, wel verhalen over een koe, en middenin dat verhaal vroegen ze dan ineens: 'Oom, 't is toch wel echt gebeurd?'

Hoe komen die kinderen aan die behoefte? De historicus praat over 'waar gebeurd', maar maakt er ook een verhaal van. Die koe uit het verleden (of het nou Kuyper of Marx is) speelt een centrale rol.



Ideetje misschien...?

Een lokaalopstelling uitstekend geschikt voor (geschiedenis)lessen waarin van alles gebeurt

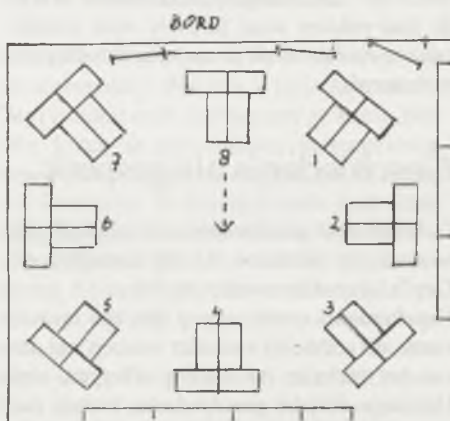
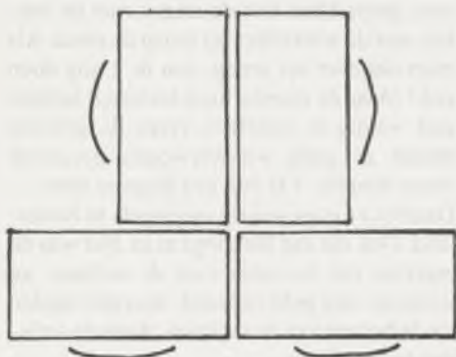
Lange tijd heb ik gezocht naar een ideale opstelling van de tafels in de klas. Van alles heb ik geprobeerd. In de loop van de jaren wisselden de experimenten elkaar af.

Het grootste probleem is dat bij verschillende typen les, verschillende soorten opstelling voldoen. Ook heeft de ene klas een andere opstelling nodig als de andere. Gevolg is dat tussen lessen door de hele klas verbouwd moet worden, en bij zeven of acht lessen op een dag is dat best bewerkelijk. Bovendien geeft het aanleiding voor allerhande opmerkingen als een groep leerlingen binnen komt die ziet dat je gezellige groepjes weer in saai rijen zet.

Tot mijn grote tevredenheid heb ik iets gevonden waarvan ik het idee heb dat het ideaal is.

Het systeem is gebaseerd op de manier waarop de tafels in een groep staan. Deze manier van neerzetten voorkomt dat de groep een van de rest van de klas afgesloten geheel gaat vormen. Zo worden de voordelen van een klassikale-opstelling gekoppeld aan de voordelen van de groepsopstelling.

In de klas zijn de groepen in een kring opgesteld met eventueel een groep in het midden:



afhankelijk van de grootte van de klas worden alleen de buitenste groepen gebruikt (1 t/m 7) en zitten de achterste groepen vol (3, 4 en 5).

De groepen bestaan zo uit drie of vier leerlingen. Het makkelijkste is het als in de voorste groepen (1, 2, 7 en 6) drie leerlingen zitten en in de achterste vier (3, 4 en 5). Iedereen kan dan toch het bord zien. Op die manier kunnen er 24 leerlingen in de klas een plaats vinden. Bij grotere klassen is het

(toch nog) een beetje schipperen. Zelf zet ik de achtste groep voor het bord als ik weet dat dat die les niet of nauwelijks gebruikt wordt. Gebeurt dat wel (bordles, dia's, video) dan schuift die groep door naar de middelste positie. De middelste groep tafels (8) funktioneert ook als 'overloop', om iemand even apart te zetten, of om groepen van vier te verkleinen tot groepen van drie. Bij groepswork is nr. 8 vaak ook het punt waar al het te gebruiken materiaal wordt neergelegd. Iedereen heeft dan alles als het ware onder handbereik.

Bij drama-lessen gaan deze tafels onder het bord en ontstaat er midden in de klas een prachtige speelruimte.

Waarschijnlijk valt op dat het 'bureau van de meester' verdwenen is. Bij deze opstelling is dat het enige wat in de weg blijft staan omdat het niet makkelijk te versjouwen is en een afwijkend formaat heeft. De eenvoudigste oplossing is dat bureau naar de gang te verhuizen en te vervangen door twee losse lessenaartjes die verdekt langs de kant opgesteld worden. Spullen waar leerlingen (nog) niets mee te maken hebben liggen in of op een kast die voor dit doel voor in de klas is gezet. Als docent ben je nu veel mobieler wat bij groepswork zo zijn voordelen heeft. Afhankelijk van wat er gedaan wordt sta ik voor, achter of midden in de klas.

Wat zijn de voordelen?

- Binnen een handomdraai zijn vanuit deze opstelling een aantal varianten te bouwen: kring-, carré-, rijen-, repetitie-opstelling.
- De verschillende opstellingen zijn bij enige oefening, in je eentje, binnen vier/vijf minuten te maken.
- De basisopstelling is de groepsopstelling: de leerlingen zitten in kleine groepjes, maar je hebt als docent voor de klas toch een goed overzicht over alles wat binnen de groepen gebeurt. De groep als totaal toespreken, of iets uitleggen, kan zonder dat er hele verbouwingen moeten plaatsvinden.
- De leerlingen zitten in groepen maar hebben toch (visueel) contact met bijna de hele klas.
- Als leerlingen uitgelegd wordt hoe het systeem werkt kunnen ze zelf vrij snel de opstelling veranderen.
- Door deze opstelling bestaat de mogelijk-

heid om binnen een les snel van klassikaal naar individueel naar groepswerk over te schakelen.

- Op deze manier zijn er zo veel meer varianten mogelijk op (samen)werkvormen:
 - individueel werk (ieder werkt voor zich);
 - individueel werk met overleg: bij moeilijkheden mag er overlegd worden met iemand uit de groep;
 - individueel werk waarbij overlegd moet worden, maar iedereen geeft zijn eigen antwoord;
 - samenwerking binnen de groep: men komt met een groepsoplossing;
 - groepswerk: een opdracht waarbinnen de groepsleden een afzonderlijke taakverdeling maken.

Nadelen

- leerlingen hebben sneller de neiging om gezellig te gaan praten;
- je bent de enige die zo werkt, collega's, leerlingen staan er wat vreemd tegenover.

Willem Janssen

Jeugdcatalogus

Bij de tentoonstelling 'Voor de wind en voor 't gewin', Nederlandse zeilende koopvaart in de 19e eeuw, is speciaal voor jonge museumbezoekers een jeugdcatalogus geschreven. Een rijk geïllustreerd naslagwerkje. Zo'n veertig voorwerpen van de tentoonstelling staan in de catalogus afgebeeld met een verhaal erbij, bijvoorbeeld over de avonturen van een boegbeeld dat op de tentoonstelling staat en afkomstig is van een schip dat in een storm is vergaan. Het beeld stelt een echte 'Lady' voor met een vergulde ketting om haar hals en een boeketje bloemen in haar hand. Een ander verhaal gaat over de bouw van een beroemde 19e eeuwse klipper de 'Noach', die recordtijden zeilde van Rot-

terdam naar Batavia. Waarom er bij de doop van een schip een fles champagne wordt stukgegooid, wordt ook uit de doeken gedaan.

De jeugdcatalogus vertelt ook iets over het werk achter de schermen van het museum en naast al deze informatie staan er in de catalogus ook een aantal spel-, teken- en werkopdrachten.

De catalogus is te koop op de tentoonstelling en in de Onderwijshoek in de hal van het museum. De catalogus kost f 12,95 en is ook te bestellen bij de afdeling Educatie van het Maritiem Museum, Postbus 988, 3000 AZ Rotterdam. Er komen wel portokosten bij.

Kaarten in Nederland

In de rubriek 'boek van de maand' bespreekt Bertus Boivin:

M.W. Heslinga e.a., *Nederland in kaarten*. Zomer & Keuning, Ede/ Antwerpen, 216 pag., gebonden prijs f 149,--.

W.F. Heinemeijer e.a., *Amsterdam in kaarten*. Zomer & Keuning, Ede/ Antwerpen, 224 pag., gebonden prijs f 149,--.

S. Barends e.a., *Het Nederlandse landschap*. Matrijs, Utrecht, 104 pag., prijs f 29,50.

De *Grote Historische Schoolatlas* van H. Hettema jr. (19e druk, f 11,75) zat in mijn schooltas, toen ik de eerste dag naar de middelbare school ging: een augustusochtend in een provinciestadje aan het begin van de jaren zestig. Volgens mij kregen we de eerste les al een velletje overtrekpapier om de kaart 'De Nederlanden in de Romeinse tijd' over te tekenen. Als je de achterkant van de kaart voelt, zitten de doorgedrukte lijntjes er nog steeds.

De rest van het jaar raakte het gebruik van het levenswerk van H. Hettema jr. een beetje in de versukkeling. Na het boek een tijdlang

iedere les van huis naar school en weer terug sleept te hebben, bleven onze atlassen uiteindelijk op een stapeltje in de klas liggen. Niemand keek er meer naar om tot onze leraar vlak voor de vakantie zei dat we de atlassen mee naar huis moesten nemen. Ik geloof dat de kasten geverfd moesten worden of zo iets. Op dat moment bleek welk een ramp zich ongemerkt had voltrokken. Mijn H. Hettema jr. was – als enige van de hele klas – verdwenen! Pas in de loop van het volgende schooljaar zou Hettema weer boven water komen; per ongeluk verzeild geraakt in een vak in het aardrijkskundelokaal.

Voor mij persoonlijk is dit (achteraf beschouwd) het eerste bewijs dat historici en kaarten altijd enigszins op gespannen voet met elkaar staan...

Ik herinnerde me dit voorval toen ik op verzoek van de Kleio-redactie de boeken *Nederland in kaarten* en *Amsterdam in kaarten* las: twee bijzondere boeken met ieder zo'n vijftig grote kaarten en evenzovele korte hoofdstukjes.

Uitgever Zomer & Keuning heeft er iets heel moois van gemaakt. Goede lithografie zorgt voor zeer authentiek ogende kleuren en omdat de pagina's goed registeren, heeft de lezer nauwelijks last van verspringende lijnen op de kaarten of van reepjes kaart die in het hart van de pagina's verdwijnen.

Dankzij het grote formaat kunnen (steeds op dubbele pagina's) kaarten op een formaat van ruim 40 cm breed en zo'n 30 cm hoog worden afgedrukt. Juweeltjes waar de liefhebber uren mee zoet kan zijn!

Vanuit mijn jeugdherinneringen betoogde ik

dat historici en kaarten altijd enigszins op gespannen voet met elkaar staan. Deze beide boeken lijken deze stelling pagina na pagina te willen bewijzen. Historici zijn gewend een verhaal te vertellen; het liefst met een kop en een staart. Kaarten echter vertellen niet één verhaal, maar vele tientallen tegelijk! Korte en lange verhalen; steeds van de hak op de tak springend. Een kaart laat zich niet dwingen in het stramen van het historisch betoog.

De kaart is veel meer dan een illustratief element in de ontstaansgeschiedenis van Nederland c.q. Amsterdam. Iedere kaart is een historische bron waarin honderden, duizenden historische feitjes liggen opgeslagen; gerangschikt op een manier waarmee de historicus nauwelijks mee uit de voeten kan, omdat ze 'slechts' een momentopname vormen.

'Nederland in kaarten'

NEDERLAND IN KAARTEN

Verandering van stad en land
in vier eeuwen cartografie

Prof. Dr. M.W. Heslinga, drs. A.P. de Klerk, drs. H. Schmall,
drs. E. Stol, drs. A.J. Thürkow



De redactie van *Nederland in kaarten*, prof. dr. M.W. Heslinga, drs. A.P. de Klerk, drs. H. Schmall, drs. T. Stol en drs. A.J. Thürkow, gaf het boek als ondertitel 'Veranderingen van stad en land in vier eeuwen cartografie'. In vijftig hoofdstukken behandelen zij een groot aantal onderwerpen uit de ontstaansgeschiedenis van Nederland. Bij ieder onderwerp is een grote kaart uitgekozen die het thema moet illustreren. Soms zijn dat bekende kaarten – bijvoorbeeld van de grote cartografen uit de zeventiende eeuw – soms echter zijn het onbekende kaarten van anonieme landmeters die de auteurs in de Nederlandse archieven hebben ontdekt.

De structuur van *Nederland in kaarten* is ontleend aan de geschiedenis van het Nederlandse landschap. Achtereenvolgens komen aan de orde:

- het Hollands-Utrechtse polderlandschap
- het landschap van de Delta
- het landschap van Noord-Nederland
- het rivierenlandschap
- het landschap van Hoog-Nederland

Ieder van deze landschapsbeschrijvingen is vervolgens onderverdeeld in een of meer hoofdstukken (oftewel kaarten) over nederzettingen, ontginningen/inpolderingen, stedelijke ontwikkelingen en industrialisatie. Verder komen bij de verschillende gebieden allerlei specifieke onderwerpen aan de orde als 'defensiewerken', 'duinen' en 'mijnbouw'.

Deze thematisch/regionale aanpak zorgt ervoor dat – met uitzondering van het stofomslag – geen oude kaart van het hele Nederlandse grondgebied in het boek is opgenomen. Ieder hoofdstukje bevat naast tekst en (soms) een oude prent of foto steeds een of meer oude en nieuwe kaartfragmenten.

Wie *Nederland in kaarten* als een 'gewoon' boek leest, kan het als een aardige, doch kostbare introductie op de historische geografie beschouwen. Ik betrapte me erop dat je het boek kunt lezen zonder naar de grote kaarten te kijken en dat je je kostelijk met de grote kaarten kunt vermaken zonder je om de tekst te hoeven bekommeren...

Ik zei het al eerder: historici en kaarten staan altijd enigszins op gespannen voet met elkaar!

'Amsterdam in kaarten'

Wat ik over *Nederland in kaarten* schreef, geldt ook – en eigenlijk nog veel sterker – voor *Amsterdam in kaarten*, dat onder redactie stond van prof. dr. W.F. Heinemeijer, drs. M.F. Wagenaar en een groot aantal anderen. Ook hier gaan de prachtige kaarten (te) vaak vergezeld van begeleidende teksten die er soms – oneerbiedig gezegd – aan de haren bijgesleept lijken. Slechts in enkele gevallen wordt er heel direct een verband gelegd tussen de kaart en de tekst; bijvoorbeeld bij de cholera-epidemie van 1866.

Een staalkaart uit de vijftig, min of meer chronologisch gerangschikte hoofdstukjes kan er zo uitzien: huisterpjes aan de Amstel, honderdduizend inwoners, wonen in een wereldstad, de Watergraafsmeer, twee eeuwen openbaar vervoer, het pakhuis van de wereld, banpalen langs de Amstel, turfwinning ten zuiden van de stad, een nieuwe route naar zee, wonen in de Plantage, het

kleio

nummer 8/89
pagina's 24 en 25

AMSTERDAM IN KAARTEN



ontstaan van De Pijp, Berlage en de Amsterdamse school, het Bos en de Bijlmer, leegstand en kraakbeweging.

Omdat er voor een thematisch aanpak is gekozen, hebben de samenstellers de ontwikkeling van de stad niet of nauwelijks op een systematische manier aan de lezer kunnen duidelijk maken. Wat had meer voor de hand gelegen dan het in de tekst aangeven van de uitbreiding van de stad door een aantal op-eenvolgende kaarten van de stad te bespreken?

Ik kan mij niet aan de indruk onttrekken dat er bij het ontwikkelen van het produktconcept bij de uitgever iets fout gegaan is. Als de kaarten zo belangrijk waren, dan hadden de teksten er mijns inziens 'dichter op moeten zitten'. Dan had je bij wijze van spreken een boekje bij het kaartenboek moeten leveren om stap voor stap tot de essentie van de kaart door te kunnen dringen en om ze met elkaar te kunnen vergelijken. Nu bekijk je of de kaart of je leest de tekst.

Amsterdam in kaarten brengt me overigens wel tot de volgende bekentenis. Namelijk dat ik in twee schoolboeken de leerlingen met een kaartje van Amsterdam uit 1342 heb opgezadeld dat volgens de kaarthistoricus dr. Y.M. Donkersloot-De Vrij, die in beide boeken uitgebreide informatie over de kaarten geeft, onbetrouwbaar is. Het is niet meer dan een bijkaartje van een grote plattegrond van de stad van Jacobus de la Feuille uit circa 1700. (Toch blijft dat 'middeleeuwse' kaartje erg leuk, omdat je leerlingen heel gemakkelijk iets duidelijk kunt maken over namen als Dam, Damrak, Warmoesstraat, Zeedijk en Nieuwedijk.)

'Het Nederlandse landschap'

Eerder in deze recensie noemde ik *Nederland in kaarten* een 'aardige, doch kostbare introductie op de historische geografie'.

Degenen die op zoek zijn naar een handzamer, goedkoper (en systematischer) inleiding zou ik het onlangs bij uitgeverij Matrijs in Utrecht verschenen *Het Nederlandse landschap* willen aanbevelen. Het boek staat onder redactie van S. Barends, H.J. Renes, T. Stol, J.C. van Triest, R.J. de Vries en P.J. van Woudenberg.

Het boekwerkje bevat de volgende chronologisch gestructureerde hoofdstukken:

- het zandlandschap
- het rivierkleilandschap
- de agrarische veenlandschappen
- de turfwinninglandschappen
- het noordelijk zeekleilandschap
- het zuidwestelijk zeekleilandschap
- het duinlandschap
- het krijt/lösslandschap

Aan het eind van ieder hoofdstuk worden een of meer voorbeelden van landschappen met behulp van oude en nieuwe fragmenten van topografische kaarten toegelicht.

Een must voor degene die eens op een andere manier met regionale geschiedenis in de klas aan de slag wil!

Kaarten in de klas

Wat zijn de mogelijkheden in de klas van het gebruik van kaarten, zoals in *Nederland in kaarten*?

Om daar iets zinnigs over te kunnen zeggen stel ik voor een tweetal toetsingscriteria te hanteren. Als eerste criterium noem ik dat van het *herkenbare beeld*. Kaarten die aan dit criterium voldoen hebben het noorden op de 'goede' plaats, hebben een herkenbare topografie en een overzichtelijke structuur. Met andere woorden: ze kloppen met het beeld dat de leerlingen inmiddels over kaarten in het vak aardrijkskunde hebben opgebouwd. Het tweede criterium betreft de *herkenbare inhoud* en heeft betrekking op het al dan niet weergeven van de huidige situatie. Hoe meer de kaartinhoud overeenkomt met de kennis van de leerlingen met betrekking tot de huidige situatie des te gemakkelijker zal de leerling met de kaart kunnen werken.

Kaarten die aan beide criteria voldoen, zijn voor de leerlingen relatief het gemakkelijkst te hanteren. Wie meer met kaarten in de geschiedenisles wil doen, raad ik dan ook aan op de eerste plaats meer met de 'gewone'

atlas te gaan doen. Van hetzelfde kaliber (herkenbaar beeld, herkenbare inhoud) zijn uiteraard ook de topografische kaarten die een hele nieuwe dimensie aan het werken met regionale geschiedenis kunnen geven. Historische atlassen, als mijn H. Hettema jr., zijn moeilijker te hanteren omdat ze weliswaar een herkenbaar beeld hebben, maar op belangrijke punten herkenbare inhoud missen. De kaarten in *Nederland in kaarten* en *Amsterdam in kaarten* voldoen aan geen van beide criteria en zijn dus het moeilijkst in de klas te gebruiken. Wie meer wil met zo'n kaart dan de leerlingen laten constateren dat oude kaarten 'mooi' zijn, loopt de kans snel te worden teleurgesteld!

Bij het werken met kaarten in de klas kan naar activiteit een opklimmende moeilijkheidsgraad worden aangebracht. De eenvoudigste activiteit met een kaart is het *opzoeken* van plaatsen om beter inzicht te krijgen in bepaalde historische processen.

De tweede vorm is het *combineren en vergelijken* van verschillende gegevens (verschillende plaatsen op dezelfde kaart, dezelfde plaats op verschillende kaarten). De moeilijkste activiteit met kaarten zou ik het *interpreteren* van de kaartgegevens willen noemen: het verzamelen en ordenen van gegevens uit een of meer kaarten en het analyseren en verwerken ervan in een historisch betoog.

Door kaartsoorten enerzijds en activiteiten anderzijds in een matrix te zetten wordt een breed scala werkvormen verkregen die variëren van het opzoeken van een plaats in de 'gewone' atlas tot en met het schrijven van een werkstuk met behulp van gegevens die de leerling uit een van de oude kaarten uit *Nederland in kaarten* haalt. De eerlijkheid gebiedt mij echter te zeggen dat deze laatste werkvorm mij op het eerste gezicht voor een uiterst klein gezelschap lijkt weggelegd.

Wat het gebruik van kaarten in de geschiedenisles betreft lijkt me vooralsnog een belangrijker plaats weggelegd voor de Bosatlas dan voor *Nederland in kaarten*.

Maar laat ons – dat kleine groepje historici dat niet op gespannen voet met de kaart denkt te leven – ons zolang maar verlekken aan die prachtige staaltjes cartografie in *Nederland in kaarten* en *Amsterdam in kaarten*.



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.

Op z'n falie krijgen, iemand in de luren leggen en iets in zijn schild voeren zijn bekende Nederlandse spreekwoorden en zegswijzen. Minder bekend is dat ze allemaal teruggaan op gebruiksvoorwerpen uit vroeger tijden. Zo was de falie een middeleeuwse mantel die de drager tegen slecht weer moest beschermen. En luren waren luiers waarin kleine kinderen werden gewikkeld om het kromtrekken van hun botten te voorkomen. De middeleeuwse ridder tenslotte voerde letterlijk iets in zijn schild, om zich in het gevecht te onderscheiden van zijn collega's. De bovengenoemde voorwerpen kennen we niet meer in het dagelijks leven. Ze zijn alleen nog te bewonderen in musea. G. Buist schreef er *Levende spreekwoorden* over, met als doel om via de voorwerpen belangstelling te wekken voor musea. Ma trijs in Utrecht gaf het boekje uit.

De betekenis van zeehavens voor handel en verkeer in de Lage Landen is overduidelijk. Hoe het kwam dat er bij ons zoveel zeehavens langs een kust lagen die moeilijk was te bezeilen en wat er gebeurde in havens die hun belangrijkste functies hadden verloren wordt uiteengezet in *Nederlandse zeehavens tussen 1500 en 1800* van J.P. Sigmond. De auteur gaat verder in op politieke rivaliteit, economische naijver en geografische omstandigheden van de verschillende havens in de Nederlanden. Aan de hand van kartografisch materiaal wordt de geschiedenis beschreven van onder andere Vlissingen, Veere,

Den Briel, Vlaardingen, Medemblik, Hoorn, Amsterdam en Harlingen. Het boek verscheen bij De Bataafsche Leeuw. Prijs f 55,-.

Bij De Walburg Pers in Zutphen kwam *Philips Vingboons, architect (1607-1678)* uit (f 89,-), waarin aan de hand van 250 tekeningen, prenten en foto's het leven en werk van deze ontwerper worden beschreven. Afkomstig uit een geslacht van kaartenmakers en architecten begon Philips met het 'bouwen op maat en vaste regel'. De gebouwen die hij vanaf 1637 in Amsterdam en daarbuiten ontwierp markeren een definitieve ommekeer in de Nederlandse architectuur van een uitbundige en fantasierijke geveldecoratie naar het ingetogen en strakkere classicisme. De opdrachten liepen uiteen van eenvoudige wevershuizen en respectabele burgerwoningen tot breed uitgemeten stadspaleizen van vooraanstaande regenten en handelsmagnaten.

Smaken verschillen is de vertaling van het Engelse boek van Stephen Mennell, over de eetcultuur in Engeland en Frankrijk sinds de middeleeuwen. Aan de tekst van deze Nederlandse editie gaat een uitgebreid voorwoord vooraf waarin Mennell de situatie in Nederland en België vergelijkt met de tradities op culinair gebied in Engeland en Frankrijk. Verder geeft het boek een overzicht van de ontwikkelingen in de eetlust, de kookkunst en de opvattingen over wat goed en slecht voedsel is. Mennell gaat ervan uit dat smaak niet als een louter persoonlijke voorkeur moet worden beschouwd, maar dat het in de maatschappij wordt aangeleerd. Hij richt zich dan ook vooral op de wisselwerking tussen de samenleving en de verscheidene aspecten van de eetcultuur in de twee landen. Bert Bakker verzorgde de uitgave. Prijs f 64,50.

Al vóór de Franse revolutie is er in Nederland veel politieke onrust. In de jaren 1780-1789 proberen de patriotten de positie van stadhouder Willem V te ondergraven. Zij doen dat onder meer door het organiseren van feestelijke 'vaderlandsche maaltijden', waarbij tafelstukken en wanddecoraties hun politieke overtuiging tot uitdrukking brengen. Deze en andere evenementen staan centraal in *Feesten voor het Vaderland* van F. Grijzenhout. Het voert de lezer langs talrijke politieke feesten en laat hem kennis maken met patriotse en Bataafse dromen en met de politieke propaganda in de periode 1780-1806. Waanders in Zwolle gaf het boek uit in de Kunsthistorische reeks. De prijs bedraagt f 49,50.

M.J. van Lieburg en H.A.M. Snelders

kleio

nummer 8/89
pagina's 26 en 27

schreven *De bevordering en volmaking der proefondervindelijke wijsbegeerte*, dat verscheen bij Rodopi uitgeverij in Amsterdam (f 60,-). De auteurs hebben onderzocht wat de rol is van het Bataafsch Genootschap in Rotterdam waar het de geschiedenis van de natuurwetenschappen, de geneeskunde en de techniek betreft. Naast de vorderingen in de algemene heilkunde, verloskunde en erfelijkheidsleer tussen 1769 en 1988 is er ook aandacht voor de ontwikkeling van de wis- en natuurkunde en de invoering van de stoommachine.

H.F.J.M. van den Eerenbeemt richt zich op dezelfde periode in zijn *In het spoor van de vooruitgang. Het moderniseringsproces in de Nederlandse samenleving 1730-1980*. Kenmerkt de opbouw van de samenleving in de achttiende eeuw zich door een agrarisch-ambachtelijk cultuurpatroon, door het proces van schaalvergroting en industrialisering worden de oude maatstaven geleidelijk verdrongen. Van den Eerenbeemt beschrijft de patronen van deze vernieuwingen op uiteenlopende gebieden zoals bevolking, maatschappelijke verhoudingen, financiële structuren, onderwijs, openbaar vervoer en gezondheidszorg. Ook gaat hij in op de belangrijke sociale en culturele gevolgen: het complexer worden van de sociale stratificatie, veranderde machtspatronen en het ontstaan van nieuwe sociale en culturele instituties. Tilburg University Press gaf het boek uit. Prijs f 32,50.

Waterstad is de uitgever van een nieuwe 'reeks bedrijfsgeschiedenis'. De eerste twee delen zijn van de hand van P. van Druenen. In *Geheel gevrijnd met regte trekslag* (f 19,50) gebruikte hij het archief van de tegelbakkerij Van Traa om het verhaal te vertellen van een Rotterdamse bouwonderneming in de achttiende en negentiende eeuw. *Een halve eeuw Roter* (f 24,50) besteedt aandacht aan een hele bedrijfstak: de drogisterij. Het gaat daarbij vooral om de groei van het grote assortiment zelfmedicatieproducten. De firma Roter speelde daarbij een belangrijke rol.

Driehonderdvijftig jaar lang was Batavia de hoofdstad van Nederlands Indië. Het stadsbeeld werd bepaald door de ontmoeting van westerse en oosterse culturen, nu nog zichtbaar in de verschillende bouwstijlen. Het uiterlijk van de stad, zoals fotografen dat tussen 1870 en 1941 vastlegden, is te zien in *Batavia, beeld van een stad* van R.P.G.A. Voskuil (Fibula f 59,50).

Foto's, vooral afkomstig uit de collectie van het Koninklijk Instituut voor de Tropen in Amsterdam vormden de basis van

Sumatra, koloniale, koelies en krijgers van Louis Zweers. Naast ontginning en in cultuurbrengen van de oerwouden, de oorlog in Atjeh en de aanleg van plantages zijn de exotische inheemse bevolking en de tropische landschappen door vakfotografen tussen 1870 en 1920 vastgelegd. (Fibula f 59,50).

Het 'Engelse intermezzo' was de periode van augustus 1945 tot november 1946, waarin Nederlands-Indië onder Engels bewind was geplaatst. W. Rinzeema beschrijft de politieke en militaire achtergronden van deze periode; zaken die van belang zijn om tot een goed inzicht te komen in het leven in Japanse burger-interneringskampen. In *Dit was uw Tjideng* laat de auteur het dagelijks leven zien van vrouwen en kinderen in dit kamp, dat volledig van de buitenwereld was afgesloten. Stichting ICODO in Utrecht gaf het boek uit. De prijs bedraagt f 20,-.

Het jaar 1933 wordt door Philip Metcalfe beschreven als het jaar waarin men nog alle kanten uit had kunnen gaan. Via zijn hoofdpersonen krijgen we toegang tot feesten, ambassades en complotten in Berlijn, wetend dat alles zal uitlopen op een totale verwoesting. 1933 is verschenen bij Balans in Amsterdam. Het kost f 35,-. De (zelf)moord van James Kronthal in 1953 en het ongeluk dat John Paisley in september 1978 overkwam zijn slechts twee van de vier zaken die door William Corson en Susan en Joseph Trento zijn beschreven in *Infiltraties*. Vier zaken die aantonen hoe ver Sovjetagenten zijn binnengedrongen in de Amerikaanse geheime dienst. Naaste medewerkers van Dulles en Angleton blijken Sovjetmollen te zijn geweest. Aan de hand van een groot aantal interviews met betrokkenen zien we welke strijd zich afspeelt achter de schermen van de contraspionage. De Haan gaf het boek uit. Prijs f 39,90.

J. Stoutenbeek en P. Vigeveno, die eerder een gids voor Joods Amsterdam samenstelden, hebben met hun nieuwste uitgave hun werkterrein uitgebreid tot het hele land. *Joods Nederland. Een cultuurhistorische gids* laat de culturele uitingen zien van deze bevolkingsgroep op uiteenlopende terreinen. Uitingen die variëren van het Spinozahuisje via de Bijenkorf en de grote Amsterdamse synagogen tot een piepklein begraafplaatsje ver in de provincie. De auteurs hebben getracht het boek meer te laten zijn dan een gewone reisgids. In de inleidingen bij ieder hoofdstuk (en tussen de regels door) komt de geschiedenis van de joden in Nederland ter sprake. Het boek verscheen als gebonden

uitgave bij Querido in Amsterdam. De prijs bedraagt f 59,50.

J. Boonstra, H. Jansen en J. Kniesmeyer zijn de auteurs van *Antisemitisme. Een geschiedenis in beeld*, dat verscheen bij SDU in Den Haag. Het is in de eerste plaats een geschiedenis in beeld: een anti-joodse beeldtaal zoals die zich in de loop van honderden jaren ontwikkeld heeft. In de tweede plaats is het de geschiedenis van een beeld: het beeld dat de antisemiet zich in zijn geest van 'de jood' heeft gemaakt, daarbij geholpen door uitspraken, teksten en tractaten van invloedrijke denkers en beleidsmakers. Tenslotte komen de gevolgen van beelden, beeldvorming en beleid aan de orde: anti-joodse maatregelen en uitbarstingen van geweld.

J.A.A. van Doorn analyseert in zijn *Rede en macht* in onderlinge samenhang twee grote thema's van onze tijd: rationalisering en machtsconcentratie. Aan de orde komen fundamentele vragen, zoals de vraag hoe ver de tolerantie van de democratie reikt ten aanzien van niet-democratische stromingen. Ook bespreekt hij of in onze multi-etnische samenleving alle culturele normen als gelijkwaardig moeten worden beschouwd, en het tegenwicht dat gevonden zal moeten worden tegen de technocratische tendenties die de maatschappij vertoont. Het boek is uitgegeven bij VUGA in Den Haag.

Kees Torremans

DIDACTIEK

Fokko Dijkstra, *De didactiek van geschiedenis*. M. Nijhoff, 1988.

J.G. Toebees, *Basisvorming, geschiedenis en staatsinrichting*. M. Nijhoff, 1989.

Voor trouwe lezers van *Kleio*, die de discussies over 'het vak', waarin Toebees en Dijkstra hun stem hebben laten horen, gevolgd hebben, bieden deze twee uitgaven geen schokkende nieuwe inzichten. Zoals te verwachten werkt Dijkstra nog eens het zogenaamde LOGA-model uit (al kom ik die term niet meer tegen), terwijl bij Toebees de bestaansverheldering centraal staat.

Oppervlakkig bekeken zou de indruk kunnen zijn dat beide boekjes elkaar grotendeels overlappen. Geschiedisonderwijs in het verleden, stofkeuze, vaardigheden, differentiatie, en de relatie met andere vakken komen in beide publikaties aan de orde. Bij nadere bestudering blijken ze toch heel verschillend te zijn.

Terwijl Dijkstra een bijdrage wil leveren aan de discussie over stofkeuze, plaatst Toebees

het geheel in het kader van de basisvorming. Dijkstra's benadering is veel theoretischer. Hij onderbouwt zijn visies op de stofkeuze-problematiek en legt relaties met kwesties als differentiatie, vaardigheden en dergelijke. Daardoor krijgt zijn boekje iets van een 'program'. Toebes daarentegen bekijkt heel concreet de mogelijkheden en moeilijkheden voor het vak geschiedenis en staatsinrichting binnen de basisvorming, waarbij hij zich heeft gebaseerd op het WRR-rapport.

Zoals het in ons vak hoort, zelfs als je het over didactiek hebt, beginnen de heren met een 'historisch overzicht' waarin 130 jaar geschiedenisonderwijs de revue passeert. Beiden komen aan het slot hiervan tot de conclusie dat door het verlaten van de 'traditionele canon' het stofkeuze-probleem in alle hevigheid is losgebarsten, zonder dat er tot nu toe een voor allen aanvaardbare oplossing is aangedragen.

Hoe terecht deze conclusie is hebben we kunnen zien aan de eerste versie van het advies eindtermen basisvorming. De willekeurige onsystematische stofkeuze ontmoette veel kritiek.

Daarom zal ik hieronder met name op de kwestie van de stofkeuze ingaan.

Het aardige van het boek van Dijkstra is, dat hij zijn al eerder in diverse losse artikelen uiteengezette ideeën ten aanzien van stofkeuze, werkvormen, differentiatie en vaardigheden nu eens duidelijk als één geheel kan presenteren. Hij geeft een theoretische onderbouwing voor zijn visie, maar daarnaast ook concrete uitwerkingen van die visie aan de hand van lesmateriaal.

Dijkstra's 'program' kent twee pijlers. Allereerst zijn analyse van het vak geschiedenis, dat vier kenmerken bevat namelijk verschijnselen, sporen, ordening en produktie. Daarnaast onderscheidt hij drie sleutelvragen, namelijk:

- hoe voorziet een samenleving in haar materiële bestaan,
 - hoe regelt een samenleving de besluitvorming,
 - hoe tracht een samenleving zin te geven aan het eigen bestaan,
- die een instrument voor de leerstofkeuze bieden.

Op grond van dit keuze-instrument, door Dijkstra uitgewerkt in een aantal matrixen (die u misschien nog kent uit het Kleionummer van september '84), ontstaat een lijst van begrippen.

Deze begrippen dienen vervolgens weer verbonden te worden met de eerder genoemde vier kenmerken van het vak geschiedenis. Dit betekent niet dat de concrete lesinhoud al vastligt. De leerkracht kan zelf bepalen aan de hand van welk verschijnsel zij het begrip wil bestuderen. Bestudering van het be-

grip (ook wel thema genoemd) 'staatsvorming in ontwikkelingslanden' kan aan de hand van het 'verschijnsel' Indonesië, maar ook aan de hand van een Afrikaans land.

Dijkstra slaagt er in, vooral ook door het hoofdstuk over de vormgeving van het onderwijs, duidelijk te maken hoe hij zich het geschiedenisonderwijs voorstelt. Het is wel jammer dat er in het boek geen concreet voorbeeld is opgenomen van zijn differentiatiemodel. Het door studenten uitgewerkte voorbeeld van de walvisvaarders, zoals dat is opgenomen in T. v.d. Veen, *Differentiatie* (Assen 1984), zou een aardige illustratie zijn geweest.

Toebes bekijkt zoals gezegd de praktische mogelijkheden van het vak binnen de basisvorming. Hoewel geen slaafs bewonderaar van de basisvorming, ziet hij toch wel mogelijkheden voor vernieuwing. Hij meent dat de doeleinden van de basisvorming voor het vak geschiedenis leiden tot een bestaansverhelderende benadering. Geschiedenis zal van vragen moeten uitgaan die voor het begrijpen van onze samenleving onontbeerlijk zijn. (Vergelijk de vragen die Dijkstra stelt.) Via de verplichting eindtermen op te stellen voor het vak komt ook hij bij de kwestie van de stofkeuze. Gezien het beperkt aantal uren in de basisvorming zal er rigoreus gekozen moeten worden. Criteria voor deze keuze zijn:

- directe dan wel indirecte relatie met het heden (bestaansverheldering);
- concentratie rond basisbegrippen en -ideeën;
- rekening houden met pedagogisch/psychologische criteria.

Naast de stofkeuze-kwestie besteedt Toebes ook uitgebreid aandacht aan vaardigheden, niveau-problematiek en differentiatie. Ook de positie van de Lbo-leerling komt aan de orde.

Het boekje geeft op een zeer leesbare manier inzicht in de mogelijkheden, problemen en consequenties van de basisvorming voor het vak geschiedenis en staatsinrichting. Toebes lijkt van de nood een deugd te willen maken. Hij ziet de invoering van de basisvorming als onontkoombaar en wil die gebruiken om een aantal zijns inziens noodzakelijke didactische vernieuwingen in het geschiedenisonderwijs door te voeren.

Of die basisvorming inderdaad onontkoombaar is mag nu, een paar maanden na het verschijnen van het boekje, weer in twijfel getrokken worden. Dat betekent echter niet dat de publikatie van Toebes daardoor zijn waarde verliest. Vooral door de heldere manier van formuleren en kort aan de orde stellen van een aantal kernproblemen van het schoolvak geschiedenis is het zeer de moeite waard.

De beide publikaties maken duidelijk dat er een aantal goed onderbouwde ideeën zijn over de manier waarop je kan komen tot een verantwoorde stofkeuze: ideeën die in dezelfde richting gaan en bovendien niet van de laatste maanden zijn. Het is daarom verbazingwekkend dat er in de eerste versie van het eindrapport zo weinig gedaan is met de inzichten van Dijkstra en Toebes.

Gelukkig mogen we constateren dat er in de tweede versie wel een aantal van hun ideeën is terug te vinden. In de zeven inhoudelijke domeinen zijn de sleutelvragen van Dijkstra en de bestaansverhelderende benadering van Toebes herkenbaar, terwijl de eindtermen inderdaad in meer algemene termen zijn geformuleerd, waarbij een concrete invulling aan docenten/schoolboeken wordt overgelaten. En zo kunnen we nog meer van de ideeën van Toebes en Dijkstra terugvinden in de eindtermen.

Zou het dan toch zo zijn dat er langzamerhand een 'aanvaardbare oplossing' voor de stofkeuze is gevonden? De reacties op het tweede eindtermenrapport zullen het duidelijk maken!

Karin Loggen

VARIA

O.J. Munters, *De stille revolutie op het agrarische platteland. Boeren en openbaar bestuur 1917-1986*. Van Gorcum, Assen 1989, IV + 152 blz., prijs f 29,50.

De participatie van boeren als beroepsgroep in het openbaar bestuur op lokaal niveau is sterk afgenomen. Het is deze 'stille revolutie' die de Wageningse socioloog Munters wil onderzoeken. Hij is vooral geïnteresseerd in de achtergronden die geleid hebben tot deze verschuiving.

Het is een typisch sociaal-economische studie: veel tabellen, schema's en grafieken, resultaat van langdurig zoekwerk. Met behulp daarvan schetst Munters de ontwikkeling van de deelname van boeren in de gemeenteraden van een aantal agrarische gemeenten. Hij heeft gemeenten gekozen, waarvan boeren volgens de cijfers van de laatste volkstelling (1971), 30-40% uitmaken van de beroepsbevolking. Hij werkt terug tot 1919 toen de eerste gemeenteraadsverkiezingen gehouden werden met algemeen mannenkiesrecht.

Traditioneel hebben boeren een grote machtspositie op het platteland. Zij worden algemeen geschikt geacht voor bestuurswerk door hun ervaring op dat gebied en hun sociaal prestige. De invoering van algemeen kiesrecht voor mannen (1919) en later ook voor vrouwen (1923) heeft hierop weinig invloed. Hun overwicht als beroepsgroep in de

gemeenteraden blijft onaangetast. Ze worden niet geïdentificeerd met een bepaalde politieke partij: zowel liberale, confessionele als socialistische partijen stellen boeren kandidaat voor de gemeenteraad. En hoewel de boeren in de decennia volgend op 1919 langzaam hun machtspositie moeten leren delen, is er geen sprake van een schokkende verschuiving. Ook na de Tweede Wereldoorlog verandert er weinig in dit proces; pas in de jaren zeventig komt het tot een 'dramatische' afname van het aantal boeren in de gemeenteraden. Munters' verklaring hiervoor is, dat de boeren zelf hun onevenredig grote vertegenwoordiging maatschappelijk niet meer acceptabel vinden. Daarom is het ook een 'stille revolutie', de omwenteling komt uit de eigen geleiden.

Het totale aantal boeren in de samenleving daalt al een eeuw, een ontwikkeling die zich nog steeds doorzet. Deze daling is echter veel dramatischer dan de afname van het aantal boeren in de gemeenteraden van de onderzochte gemeenten, zodat de oververtegenwoordiging juist beduidend is toegenomen: nauwelijks een bewijs voor bewustwording van de boeren zelf. Munters staat zijn conclusie niet met concrete bewijzen. De verklaring komt uit de lucht vallen. In zijn naschrift tilt hij haar op een abstract niveau: het zijn 'nationale referentiekaders' die de boeren bewust maken.

De titel belooft meer dan de studie biedt: Munters wil ook de achtergronden van de ontwikkeling die hij presenteert bestuderen. De rol van de boeren in het openbaar bestuur wordt echter nauwelijks uitgewerkt. De studie beperkt zich tot hun getalsmatige deelname. Het lijkt juist interessant de gevolgen van deze verandering voor het bestuur te onderzoeken. Wel signaleert hij een verschuiving van de strijd om de macht. Niet langer zouden boeren bezwaarlijk hun macht delen met niet-boeren, maar als 'tegenstander' fungeert nu de 'allochtoon'. Dit zeer rekbaar begrip bevat die mensen, die naar het oordeel van de 'autochtoon' (een even relatief begrip), niet de plaatselijke geschiedenis en verhoudingen kennen en daardoor niet goed de belangen van de gemeente kunnen behartigen.

Munters heeft het boek voor een groter publiek willen schrijven en heeft daarom afgezien van jargon en al te zware theorievorming. Als naschrift geeft hij een theoretische verantwoording. Het boek is iets te beperkt van opzet om goed in het onderwijs bruikbaar te zijn. Het geeft wel het belang aan van landbouwgeschiedenis, een onderwerp waaraan de Kleio Didactica 15 in zijn geheel was gewijd.

F. Vogelzang

REGIONAAL

H.A. Diederiks, S. Faber, A.H. Huussen jr., *Strafrecht en criminaliteit*.

H. van Koolbergen, *Materiële cultuur: huisraad, kleding en bedrijfsgereedschap*.

Cahiers voor lokale en regionale geschiedenis. De Walburgers, Zutphen 1988, elk 62 blz., prijs f 15,00 per stuk.

Deze nieuwe reeks is een initiatief van de Werkgemeenschap voor Lokale en Regionale Geschiedenis van de Stichting voor Historisch Onderzoek. De cahiers zijn bedoeld voor 'gevoerde onderzoekers' onder de groeiende aantallen amateur-historici, studenten en professionele geschiedkundigen, die zich bezighouden met de geschiedenis sinds 1600 van plaatsen en streken binnen de grenzen van het huidige Nederland. Hen wil de stichting een reeks beknopte handleidingen bieden over belangrijke thema's op dit vakgebied. Na de bovenstaande eerste twee delen zijn onder andere cahiers gepland over de nederzettingsgeschiedenis van het platteland, over stadsgeschiedenis, onderwijsgeschiedenis en belastingbronnen.

De cahiers bestaan steeds uit twee delen. Eerst een door specialisten geschreven handboekgedeelte. Daarin worden in het kort de geschiedenis, de stand van zaken en de problemen van het type onderzoek uit de doeken gedaan en de relevante onderzoeks-onderwerpen en de belangrijkste soorten bronnen behandeld. Daarna volgt de 'handwijzer'. Die presenteert de archiefbronnen per provincie en geeft een beknopt overzicht van op dit onderwerp toegespitste bibliografische hulpmiddelen, theoretische en toegepaste literatuur en van belangrijke gespecialiseerde instellingen.

De eerste twee deeltjes uit deze serie zijn zonder meer veelbelovend. Ze maken het niet alleen mogelijk in korte tijd op de hoogte te komen van nogal specialistische kennis, maar ze wekken ook interesse en wijzen gericht de weg naar informatiebronnen die de nieuwsgierigheid kunnen bevredigen. Door hun compactheid, hun hoge informatiegehalte en hun op de praktijk gerichte opzet vormen ze een aantrekkelijke ingang tot veelal niet zo bekende onderzoeksterreinen en -methoden. Het van de gebruiker verwachte opleidingsniveau ligt wel tamelijk hoog: tenminste 5 of 6 Vwo.

Deze cahiers lijken me dan ook erg nuttige wegwijzers, zowel voor docenten als voor gevoerde en goed gemotiveerde leerlingen, die op zoek zijn naar originele scriptie-onderwerpen uit de moderne geschiedenis van een Nederlandse plaats of streek.

H.J.C. Termeer

KLEIO KRANT

Europese conferentie over computers in het geschiedenisonderwijs

COMIGO

Computers In het Geschiedenis Onderwijs

Binnen zowel als buiten Nederland blijven geschiedenisdocenten actief zoeken naar interessante mogelijkheden voor computergebruik bij hun lessen. COMIGO probeert u daarvan steeds op de hoogte te houden.

De volgende activiteit komend jaar kan zowel voor docenten die zelf ideeën en programmatuur ontwikkeld hebben als degenen die juist op zoek zijn naar bestaand lesmateriaal interessant zijn.

Van 11-13 juli 1990 wordt in Leeds (in het Verenigd Koninkrijk) een Europese conferentie van geschiedenisdocenten gehouden over het gebruik van computers in het onderwijs in hun vak.

Centrale thema's van de conferentie zijn onder andere:

1. veranderingen, en effecten van onderwijsmethodiek en onderwijsstrategie bij computergebruik in de geschiedenisles;
2. mogelijkheden van de computer bij de verwerking van veldwerkactiviteiten;
3. computergebruik ten behoeve van beoordelingsactiviteiten, evaluatie en differentiatie;
4. ervaringen met computergebruik in geschiedenislessen;
5. visies op geschiedenis-coö in relatie tot het curriculum;
6. mogelijkheden van vakoverstijgende coö activiteiten.

Kortom zowel de uitwisseling van ideeën voor te ontwikkelen materiaal als ervaringen met concrete programmatuur hebben de aandacht.

Behalve dat het mogelijk is deze conferentie bij te wonen, kunnen Nederlandse docenten en programmamakers ook voor een eigen inbreng zorgen middels een postersessie, demonstratie tijdens een workshop, deelname aan een discussie-panel of de presentatie van een paper.

De organisatoren van de conferentie zien individuele of gemeenschappelijke suggesties voor zo'n actieve inbreng graag voor 1 november 1989 tegemoet. 'CHC90' (proposals & applications) c/o Mr. A. Martin, School of Education, University of Leeds, Leeds LS2-9JT, U.K. (United Kingdom).

Via Marlies Bitter van de Comigo werkgroep (tel. 045-762636/ secr. adres Comigo, Keizer Karel V straat 9, 6137 HD Sittard) kan nadere informatie verkregen worden.

Oprichting vereniging van christen-historici

Op 23 september 1989 j.l. vond te Utrecht het oprichtingscongres plaats van de Vereniging van Christen-historici (VCH). De VCH is een initiatief vanuit de gereformeerde gezindte en werd sinds enige tijd door een oprichtingscomité voorbereid. Inmiddels hebben zich reeds ca. 75 belangstellenden voor de nieuwe vereniging aangemeld.

Het karakter van de VCH komt tot uitdrukking in de grondslag die behalve de bijbel ook de gereformeerde belijdenis tot uitgangspunt heeft. Vanuit deze grondslag wil de VCH zich bezinnen op onder meer de leerdoelen in het geschiedenisonderwijs, de onderwijsmethodiek, de aard van de christelijke geschiedbeschouwing in relatie tot maatschappelijke vraagstukken en de belangenbehartiging naar de overheid toe. Deze activiteiten vinden plaats in werkgroepen van leden, waarvan er al enkele zijn geïnstalleerd. Daarnaast zullen er regelmatig congressen worden belegd en komt er een eigen contactorgaan. Het ledenbestand van de VCH zal naar verwachting bestaan uit geschiedenisdocenten en -studenten en historici uit de academische wereld. Ook historici die in de politiek of de journalistiek werkzaam zijn behoren tot de doelgroep. In aanvulling op de reeds bestaande gezelschappen en stichtingen, die doorgaans vanuit een beperkte doelstelling werken, wil de VCH een ontmoetingsplaats zijn voor alle christen-historici uit de betrokken doelgroep.

De oprichting van de VCH wordt on-

dersteund door een breed samengesteld comité van aanbeveling, bestaande uit: dr. R.H. Bremmer, prof.dr. A.Th. van Deursen, prof.dr. C. Graafland, dr. W.J. op 't Hof, dr. G. Puchinger, prof.dr. G.J. Schutte, prof.dr. W. van 't Spijker en dr. J.R. Wolffe van de universiteit van York, die tevens voorzitter is van de Study Group on Christianity and History in Groot Brittannië.

Voor verdere informatie over de VCH kunt u contact opnemen met drs. R. Kuiper, Van Amerongenweg 19, 3771 LM Barneveld. Tel. 03426-2375.

Palestijns Hoger Onderwijs

Seminar over Palestijns onderwijs in de door Israël bezette gebieden

Het Steunkomitee Palestijns Hoger Onderwijs organiseert op zaterdag 28 oktober a.s. een seminar over de situatie van het Palestijnse onderwijs in de bezette gebieden en over de mogelijke ondersteuning vanuit de Nederlandse onderwijswereld. Nederlandse en Palestijnse onderwijsdeskundigen zullen ingaan op de volgende aspecten: het universitaire onderwijs, middelbaar- en basisonderwijs en de Palestijnse problematiek in het Nederlandse onderwijs. De sprekers op het seminar zijn leden van een onderwijsdelegatie, die in augustus de bezette gebieden heeft bezocht.

Het zijn:

- Aart Andeweg, orthopedagoog en didacticus;
- Robin Verbeek, docent geschiedenis op een middelbare school;
- Joke van der Zwaard, pedagoog;
- Adri Sloot, voorzitter Universiteitsraad Delft,
- Charlotte Huygens, public relations Technische Universiteit Delft.

Voor nadere informatie over programma, tijd en plaats van het onderwijsseminar kunt u contact opnemen met het Steunkomitee Palestijns Hoger Onderwijs, Postbus 61024, 1005 HA Amsterdam. Tel. 020-246046.

'Edele eenvoud' Neo-classicisme in Nederland



Frans Hals Museum/
Teylers Museum
Haarlem

De tentoonstelling 'Edele eenvoud' schenkt voor het eerst op grote schaal aandacht aan Nederlandse architectuur, kunstnijverheid en tekenkunst uit het laatste kwart van de achttiende eeuw.

Aanleiding hiertoe is het tweehonderdjarig bestaan van Paviljoen Welgelegen, nu Provinciehuis van Noord-Holland. Dit statige buitenverblijf werd tussen 1785 en 1789 gebouwd door de bankier Henry Hope. Het geldt als een uitzonderlijk rijk voorbeeld van neo-classicistische bouw- en interieurstijl en is gedurende de tentoonstellingsperiode te bezichtigen.

• Frans Halsmuseum

De tentoonstelling in het Frans Halsmuseum gaat over de neo-classicistische architectuur en tuinarchitectuur, de interieurkunst en kunstnijverheid, theater en mode.

De neo-classicistische stijl vond een belangrijke vertaling in de architectuur van openbare gebouwen, zoals stadspoorten, gerechtsgebouwen en stadhuizen. Ook liefdadigheidsinstellingen als het Amsterdamse Nieuwe Werkhuis en Teylers Hofje in Haarlem werden in de nieuwe stijl opgetrokken. Belangrijke voorbeelden van neo-classicistische bouwkunst zijn ook het Teylers Museum in Haarlem en het gebouw 'Felix Meritis' in Amsterdam.

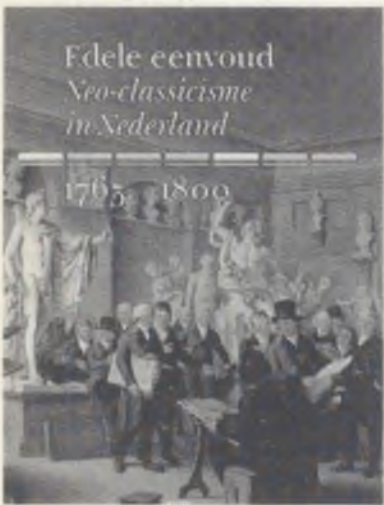
Ook particulieren lieten hun huizen en buitenverblijven bouwen in de nieuwe stijl of lieten het exterieur en interieur van hun woningen moderni-

seren. Een belangrijk deel van de tentoonstelling is daarom gewijd aan de inrichting van het interieur met zijn rijkdom aan meubelen, behangsel, zilver, porselein en schilderijen. De vaanhangers van het neo-classicisme zagen deze stijl als 'de ware stijl' vanwege haar 'edele eenvoud'. De edele eenvoud kwam ook tot uiting in de levensstijl aan het einde van de achttiende eeuw. Aparte aandacht wordt besteed aan het theaterleven – de acteerstijl, decors en kostuums hebben een belangrijke rol gespeeld bij de vorming van het neo-classicistische ideaalbeeld.

• Teylers Museum

In Teylers museum, waarvan het oudste gedeelte, de Ovale Zaal, in neo-classicistische stijl is gebouwd, wordt een selectie van ongeveer 125 tekeningen uit die periode getoond.

Bij de tentoonstelling in het Frans Halsmuseum en Teylers Museum verschijnt een rijk geïllustreerde publikatie met dezelfde titel als de expositie *Edele eenvoud. Neo-classicisme in Nederland, 1765-1800*.



Frans Hals Museum, Groot Heiligland 62, Haarlem. Tel. 023-319180. Teylers Museum, Spaarne 16, Haarlem. Tel. 023-316851. Paviljoen Welgelegen, Dreef 3, Haarlem. Tel. 023-163145.

Nationaal Oorlogs- en Verzetsmuseum

**Tentoonstelling
'Wij herinneren ons, 1941-1945. Rusland kijkt terug'**

tot 31 dec. '89

De tentoonstelling werd opgezet door het Ministerie van Cultuur van de USSR en het Sovjetfonds voor de vrede, die gebruik maakten van materiaal uit de fondsen van de centrale oorlogs-historische musea en archieven van de Sovjet-Unie. De belangrijkste plaats in de tentoonstelling



wordt ingenomen door documenten, foto's en voorwerpen, die getuigen van de Duitse misdaden tegen onschuldige burgers in de bezette gebieden van de USSR.

In de tentoonstelling is ook een reeks tekeningen opgenomen, die Sovjet-kunstenaars aan het front gemaakt hebben in de periode van 1941 tot 1945.

In de zaal worden 3 videofilms vertoond (10 tot 15 minuten elk) en een diavontage, gewijd aan het Sovjetvolk in de Tweede Wereldoorlog, aan hen die stierven in de strijd om het vaderland, aan de slachtoffers van het nazisme.

Voor leerlingen is een lesbrief verkrijgbaar en een tentoonstellingskrant, waarin een aantal foto's is afgedrukt.

Uit dit begeleidende materiaal blijkt dat de tentoonstelling in haar geheel en het begeleidende materiaal voor een deel geproduceerd en gefinancierd zijn door het Ministerie van Cultuur van de Sovjet-Unie. De gevolgen daarvan zijn op bijna elke bladzijde te bespeuren: het gaat enkel over de periode 1941-1945, alle inwoners van de Sovjet-Unie heten Russen en inhoud en opmaak ademen de sfeer van heroïek, pathos en propaganda.

Toch heeft de museumdirectie van Overloon wel geprobeerd enige kritische accenten te plaatsen. Zo neemt Jan van Lieshout in zijn artikel geen blad voor de mond: *'Ofschoon Stalin een wantrouwige, wraakgierige en wrede heerser was...'*. Ook door het afdrukken van het tentoonstellingscontract tussen het Sovjet-ministerie en het Nederlandse museum, maakt de directie duidelijk dat zij part nog deel had aan de inhoud van het tentoongestelde. In de toegevoegde opdrachten bij krant en lesbrief worden leerlingen gevraagd tenminste over enkele van de grofstekeningen (Katyn, de bevrijding van Oost- en Midden-Europa) na te denken.

Alles bij elkaar vind ik dat de tentoonstelling, gepresenteerd als een produkt van 'glasnost' en 'perestrojka', voor Nederland inderdaad uniek en waardevol is. Maar het leerzame

effect voor bezoekende klassen betreft niet alleen de aanvullende informatie over de lotgevallen van de Sovjet-Unie toen. Door de informatie die eruit gehaald kan worden over de eenzijdige wijze waarop de Sovjet-autoriteiten nog steeds met dat verleden omgaan, zou tot de leereffecten moeten behoren. Twee vragen die ik als leraar zeker aan de aangeboden opdrachten zou toevoegen luiden:

1. Lees het contract over de totstandkoming van deze tentoonstelling goed door en stel vast wie er verantwoordelijk is voor de inhoud van de tentoonstelling.
2. Bestudeer het begeleidende materiaal en bepaal hoever de 'glasnost' gaat waar het het eigen oorlogsverleden betreft.

H.J.C. Termeer

Nationaal Oorlogs- en Verzetsmuseum Overloon, Museumpark 1, 5825 AM Overloon. Tel. 04788-1250.

Europese inventarisatie van historische databestanden

Het is duidelijk dat er grote voordelen aan verbonden zijn als datasets uitgewisseld kunnen worden voor secundair gebruik. Op grotere schaal kan dit echter alleen, indien er een centraal overzicht is van aanwezige bestanden. Om een beeld te krijgen van historische bestanden wordt er een inventarisatie gehouden in een aantal Europese landen.

In de landen die participeren in het onderzoek wordt aan de hand van een vragenlijst onderzocht welke computerbestanden er zijn met een historische component. De resultaten van het onderzoek worden gebundeld in

een catalogus. Deze zal in 1990 verschijnen. Onderzoekers die beschikken over computerbestanden met historische gegevens in ruime zin, ook bestanden die nog in bewerking zijn, worden verzocht een vragenlijst in te vullen. Deze is te verkrijgen bij onderstaand adres. Per dataset dient één vragenlijst ingevuld te worden. Indien de vragenlijst voor 1-12-1989 geretourneerd is worden de gegevens overgenomen in de catalogus. Diegenen die de vragenlijst ingevuld terugsturen kunnen bij verschijnen een exemplaar krijgen tegen gereduceerde prijs.

In Nederland wordt het onderzoek gecoördineerd door het Nederlands Historisch Data Archief. Het NHDA richt zich op het bewaren en beschikbaar stellen van historische databestanden. De inventarisatie is mede bedoeld om inzicht te krijgen in datasets die in aanmerking komen om gearchiveerd te worden door het NHDA.

Vragenlijsten en verdere informatie: NHDA, t.a.v. N.S. van Hall, p/a Vakgroep Geschiedenis Rijksuniversiteit Leiden, Postbus 9515, 2300 RA Leiden. Tel. 071-272720/272719.



Nieuwe onderwijsmap 'Dit is apartheid'

De onderwijsmap 'Dit is apartheid' werd speciaal voor het algemeen voortgezet onderwijs ontwikkeld en voor het eerst met steun van het Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen en een subsidie van de E.G. in 1975 uitgegeven.

In de loop der jaren groeide de map mee met de anti-apartheidsbeweging in Nederland en de ontwikkelingen in Zuid-Afrika en werd geactualiseerd, gewijzigd en aangevuld met onder andere een degelijke docentenhandleiding, leesvragen, foto-bladen, nieuwe katernen en audio-visueel materiaal.

Het resultaat van bijna 15 jaar onderwijservaring van de AABN in 1989 is de actuele, nieuwe onderwijsmap 'Dit is apartheid'. Deze onderscheidt zich op een aantal belangrijke punten van de vorige edities.

Allereerst is er een nieuw katern bijgekomen: *Tien jaar SOMAFCO*. Dit speciaal voor de nieuwe uitgave van de onderwijsmap geschreven katern over het Solomon Mahlangu Freedom College bevat veel informatie over de Zuidafrikaanse school in Tanzania.

Daarnaast is het katern over de recente ontwikkelingen in Zuid-Afrika geactualiseerd. Het nieuwe katern: *Zuid-Afrika 1989*, biedt informatie over de polarisatie in Zuid-Afrika, het verzet onder de noodtoestand en bevat twee discussie-artikelen over boycots tegen Zuid-Afrika. Verder verschijnt *Freedom!*, een jongerenkrant over Zuid-Afrika als bijlage bij de onderwijsmap. In deze krant worden hete hangijzers van de apartheidproblematiek behandeld.

De onderwijsmap 'Dit is apartheid' is te bestellen bij de AABN en kost f 10,-, maar voor individuele leerlingen en bij afname van meer dan 50 exemplaren geldt een reductieprijs van f 3,75. Ook is het mogelijk om alleen de nieuwe katernen te bestellen. Deze kosten f 1,50 per stuk. Alle prijzen zijn exclusief portokosten.

Anti-Apartheids Beweging Nederland

Lauriersgracht 116
1016 RR Amsterdam
Tel. 020-267525.



Met de camera door Drenthe foto's van R.H. Herwig 1900-1925 9 september-19 november

Het Drenthe uit het tijdperk 1900/1930 was een provincie met twee gezichten. Tot 1920 bepaalde 'Zand-Drenthe' het beeld naar buiten: dat van een provincie met veel kleine dorpen en weinig echte steden. Zes van de tien mensen met een baan waren er boer of boerenarbeider. In alles leek de 19e eeuw nog volop aanwezig. In de meeste plaatsen was er geen elektriciteit, gas en water alleen in de 'steden' Assen, Meppel en Coevorden, weinig verkeer en slecht onderwijs. Wel aanwezig: toeristisch aandoende woeste gronden, moerasen, heidevelden en zandverstuivingen. En tradities! Want de zanddor-



met de camera van
Reinhardt Herman Herwig
door Drenthe
1900-1925



pen kenden hun eigen regels en gebruiken: ons kent ons.

Na 1920 kreeg de andere kant van Drenthe meer aandacht. In de rest van Nederland verdreven gas en elektriciteit de Drentse turven van de markt. De lonen van de arbeiders, die in 1918 soms wel f 60,- per week verdienden, daalden in korte tijd met meer dan de helft. Drenthe werd van een zandjuweel een veentoneel, waarin werkloosheid, sociale achterstand en plaggenhutten de hoofdrol speelden.

Terwijl 'Zand-Drenthe' - eendrachtig en naar binnen gekeerd - zichzelf eeuwenlang had kunnen redden, toonde 'Veen-Drenthe' in het kleed van de armoede en vol sociale tegenstellingen het tweede gezicht van de provincie.

Deze twee gezichten zijn door R.H. Herwig op de gevoelige plaat vastgelegd. Zonder het wellicht zelf te beseffen is Herwig de 'conservator' van de Drentse visuele geschiedenis geworden. Vanaf 1900 was de in 1878 geboren Veendammer onderwijzer Reinhardt Herman Herwig met zijn camera onderweg om Groningen en Drenthe vast te leggen.

Het museum heeft in 1958 een groot deel van het Drentse materiaal - glasnegatieven en afdrukken - van de erven weten aan te kopen. Speciaal voor deze tentoonstelling zijn uit deze verzameling een 70-tal negatieven opnieuw op groot formaat afgedrukt.

Ter gelegenheid van de expositie verschijnt een oeuvre-catalogus waarin al zijn Drentse materiaal - meer dan 200 foto's - is opgenomen. Deze catalogus is samengesteld door Irene Brinkman, Peter Schonewille, Fred van den Beemt en Jaap Brakke en kost f 10,-.

Drents Museum, Brink 1 en 5, Assen.
Tel. 05920-12741.

Studie- en onderzoeksbeurzen voor de Verenigde Staten

De Netherlands America Commission for Educational Exchange (NACEE) stelt dit jaar opnieuw beurzen ter beschikking voor onderzoek, oriëntatie en voortgezette studies in de Verenigde Staten. Daarnaast kunnen eerstegraads docenten in het voortgezet onderwijs of Hbo een beurs aanvragen voor het volgen van zomerprogramma's en bestaat er de mogelijkheid om gedurende één jaar van functie te ruilen met een Amerikaanse collega.

Mogelijkheden voor de 'teacher categorie' (hiertoe behoren: eerstegraads docenten en deskundigen bij het voortgezet onderwijs, Hbo en in de leerplanontwikkeling):

1. Lesgeven (1 jaar uitwisseling)
 - vakgebied: onbepikt met een voorkeur voor Engels, geschiedenis, geografie, economie, maatschappijwetenschappen, kunstonderwijs, lichamelijke opvoeding
 - sluitingsdatum: 15 december 1989
2. 'American studies' (zomerprogramma's)
 - vakgebied: Engels, geschiedenis, geografie, maatschappijwetenschappen, taken in leerplannen/studieboeken ontwikkeling
 - sluitingsdatum: 1 februari 1990
3. Oriëntatie Amerikaans onderwijs (individueel programma)
 - vakgebied: specialisatie in voortgezet onderwijs, Hbo of leerplanontwikkeling
 - sluitingsdatum: 1 februari 1990.

Inlichtingen en aanmeldingsformulieren:

Netherlands America Commission for Educational Exchange (NACEE)
Fulbright Program)
Nieuwe Spiegelstraat 26
1017 DG Amsterdam
Tel. 020-275421

Docentendagen Binnenhof

M50 is een vereniging voor algemeen politiek vormingswerk, die zich richt op jongeren. M50 organiseert onder de naam *Close Up* werkdagen voor scholieren, waarin zij worden geconfronteerd met de Haagse politiek.

Tijdens het 4-daagse *Close Up*-programma verblijven de scholieren in Den Haag. Ze krijgen informatie over het reilen en zeilen op en rond het Binnenhof, en discussiëren met politici, ambtenaren, journalisten en leden van belangenorganisaties. De gehanteerde didactische werkvormen - waaronder het gezamenlijk maken van een krant - garanderen een actieve deelname van de leerlingen aan de werkdagen.

M50 en de Stichting Burgerschapskunde willen docenten uit onderwijs en vormingswerk in de gelegenheid stellen zelf op een actieve manier kennis te nemen van het *Close Up*-programma. Dat houdt in dat de deelnemers op dezelfde wijze als de leerlingen in contact komen met de wijze van besluitvorming in Den Haag en de mensen en instanties die daarbij een rol spelen. Als concrete casus wordt een onderwerp op het terrein van het onderwijsbeleid genomen. De deelnemers komen daarbij dus ook in contact met politici, ambtenaren, journalisten en leden van belangenorganisaties. Als belangrijkste werkvorm dient het samenstellen van een krant. Dit alles gebeurt in een periode van twee aansluitende dagen, met een overnachting in Leiden.

Data: donderdag 16 en vrijdag 17 november 1989

Kosten: f 160,- per persoon. In de kosten zijn begrepen de verblijf- en overnachtingskosten, de maaltijden en het serveren van koffie/thee, en de vervoerskosten van en naar de verschillende Haagse locaties. Niet begrepen zijn de reiskosten van de woonplaats naar Leiden en terug.
Accommodatie: De deelnemers worden ondergebracht in Jeugdbuitencentrum Korte Vliet in Leiden.
Maximumaantal deelnemers: 40. Het verdient dus aanbeveling zich zo spoedig mogelijk aan te melden.
Aanmelding: telefonisch of schriftelijk bij de Stichting Burgerschapskunde, Postbus 349, 2300 AH Leiden (t.a.v. Ed van der Veen), tel. 071-121841.

Nadere informatie is te verkrijgen bij de Stichting Burgerschapskunde, Ed van der Veen.

Nascholing Vrouwengeschiedenis

De geschiedenis van vrouwen in Nederland en de VS in de twintigste eeuw is een van de onderwerpen van het CSE geschiedenis en staatsinrichting in 1990 en 1991.

De lerarenopleiding Voortgezet Onderwijs Sittard verzorgt hierover een nascholingscursus op:

31 okt., 7 en 14 nov. 1989 van 16.00-18.00 uur.

Kosten: f 25,-.

Contactpersonen: R. Verstaen en Th. van Vugt.

Programma:

31 okt. een inleiding over vrouwen-

geschiedenis door drs. Cecile Visser, redactielid van de bundel 'Vrouwen van het land. Anderhalve eeuw platelandsvrouwen in Nederland' (Zutphen 1989).

7 nov. toelichting op de omschrijving van het eindexamenonderwerp door drs. Carla Wijers, samenstelster van de VGN-bundel 'Vrouwen in de twintigste eeuw' en drs. Janneke Riksen, redactielid van de bundel 'Tussen aanpassing en verzet. Vrouwen voor het voetlicht 1929-1989' (Culemborg 1989).

14 nov. presentatie van het computerprogramma 'Vrouw en werk in cijfers', het NIVO-bestandsprogramma bij het CSE-onderwerp door drs. Marlies Bitter en drs. Iris Steen.

Opgave vóór 27 oktober bij de HKLS of bij R. Verstaen, Kloosterwal 4, 6118 BL Susteren. Tel. 04498-54127.

RUU

De RUU telt op dit moment ruim 23.000 studenten en ca 8.000 medewerkers, waarvan bijna de helft behoort tot de wetenschappelijke staf. De RUU is een universiteit met aantrekkingskracht. Dat blijkt uit de groeiende stroom van studenten naar het brede scala van onderwijsmogelijkheden. Tevens neemt de belangstelling van bedrijven en andere instanties naar het onderzoek op topniveau van de RUU toe.

De Rijksuniversiteit te Utrecht vraagt

t.b.v. de Faculteit der Letteren, bij de Wetenschapswinkel

vac.nr.
68045

toegevoegd onderzoeker 10/10

De wetenschapswinkel van de faculteit der Letteren wil in opdracht van een relatie, onderzoek doen naar de positie van vrouwen-geschiedenis binnen het voortgezet onderwijs.

- Taak:**
- het ontwerpen van een raamwerk en het doen van aanbevelingen aan docenten van zowel voortgezet onderwijs als ook andere vormen van educatie i.z. de wijze waarop vrouwengeschiedenis gestalte dient te krijgen in het reguliere geschiedenisonderwijs;
 - het verrichten van onderzoek naar de positie van vrouwengeschiedenis binnen het huidige geschiedenisonderwijs.

- Vereist:**
- een doctoraalexamen Geschiedenis;
 - aantoonbare kennis van vrouwengeschiedenis;
 - onderzoekservaring;
 - een eigen visie op de plaats van vrouwengeschiedenis binnen geschiedenisonderwijs;
 - kennis van de huidige situatie van voortgezet onderwijs;
 - bij voorkeur enige onderwijservaring;
 - goede communicatieve vaardigheden;
 - gezien de aard van de werkzaamheden gaat de voorkeur uit naar een vrouw.

Aanstelling: in tijdelijke dienst voor de duur van zes maanden.

Salaris: max. f 5290,- bruto per maand bij een volledige aanstelling (schaal 10 BBRA '84).

Inlichtingen: worden verstrekt door mw. drs. H. Dobbelaar, tel. 030-392171 op maandag, dinsdag en woensdag.

Sollicitaties: aan de afdeling Personeel en Organisatie van de Faculteit der Letteren, Kromme Nieuwegracht 46, 3512 HJ Utrecht.

Algemene informatie:

- Salariëring vindt plaats volgens Rijksregeling en is afhankelijk van leeftijd, opleiding en ervaring.
- Sollicitaties voorzien van een curriculum vitae worden schriftelijk onder vermelding van het vacaturenummer, binnen 14 dagen na verschijnen van deze advertentie ingewacht bij de in de vacature genoemde personeelsdienst.
- Met het oog op het streven meer vrouwen in dienst van de RUU te nemen, wordt bij gebleken gelijke geschiktheid de voorkeur gegeven aan een vrouw.
- Tenzij anders wordt aangegeven in de advertentie kan de functie parttime worden vervuld.

De Rijksuniversiteit te Utrecht: breed in onderwijs, diep in onderzoek, sterk in dienstverlening.



De Rijksmuseum Kunstkrant voor school en vrije tijd (verschijnt zes maal per jaar)

En wat staat daar dan in?

Bijvoorbeeld:

- De geschiedenis van het zoutvaatje
- De bakermat van de fotografie
- Schilderen met één haar?
- Per huifkar naar St. Petersburg
- Nieuwe kijk op oude kostuums
- Rembrandt inspireert moderne kunstenaar

Uit het grootste museum van Nederland komt het unieke kunstblad voor jong en ouder.

**Rijks
BON**

Sturen aan: Rijksmuseum, Postbus 50673, 1007 DD Amsterdam

DAT WIL IK ZIEN! Stuur mij zo'n krant!

Mijn naam en adres:

VGN Didactiekconferentie 1989

Oral History – Mondelinge geschiedenis

Oosterbeek, 26-27 januari 1990
Conferentieoord De Pietersberg

De Didacticiteitencommissie VGN organiseert de jaarlijkse didactiekconferentie rond het onderwerp Oral History/Mondelinge geschiedenis. Een 'spraakmakend' en zeker niet alledaags onderwerp. In Duitsland en Engeland zijn al vele schreden gezet op dit voor het Nederlandse geschiedenisonderwijs onbekende pad. Het ligt in de bedoeling van de didacticiteitencommissie een poging te ondernemen een pad af te bakenen voor het geschiedenisonderwijs. Daartoe zullen op *vrijdag 26 januari* een aantal lezingen worden georganiseerd rond:

- Wat is Oral History? Mogelijkheden en onmogelijkheden. Mevr. S. Leydesdorff, UvA.

- Theorie en praktijk van de Oral History, Dhr. J. Talsma, UvA,
- De werking van het geheugen, aangezocht is Prof. Wagenaar van de RUL.

- In een deel van de middag volgen dan een aantal *workshops*, waarvoor een aantal deskundige begeleiders zich hebben beschikbaar gesteld.
- Voor het avondgedeelte van deze vrijdag hebben wij de bekende cineast Louis van Gasteren uitgenodigd aan de hand van zijn films *Hans*, een leven voor de dood en/of *Rebellen* – geheel gebaseerd op interviews – de selectiecriteria voor het reconstrueren van een tijdsbeeld toe te lichten.

Zaterdag 27 januari. Het ochtendgedeelte zal bestaan uit het volgen van workshops, wederom onder deskundige begeleiding. De

bevindingen van de deelnemers zullen in de middag worden geëvalueerd, waarna een forum het middagedeelte rond 16.00 uur zal besluiten.

De Didacticiteitencommissie is op dit moment nog volop met de voorbereidingen bezig, zodat een *definitief programma* eerst in het *volgende nummer van Kleio* kan worden gepubliceerd. De commissie onderzoekt de mogelijkheid om nascholingscertificaten te kunnen uitreiken. De kosten voor deze tweedaagse conferentie zijn vastgesteld op f 150,- (incl. overnachting, maaltijden, nascholingscertificaat en werkmateriaal).

Aanmelding geschiedt door het zenden van een briefkaart met vermelding van persoonlijke gegevens en Oral History aan H. van Duijsen, Jekerstraat 53", 1078 LZ Amsterdam.

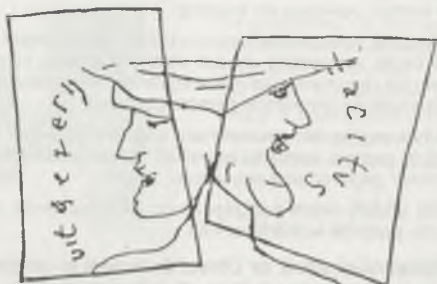
DE FRANSE REVOLUTIE

UITGAVEN VOOR HET SCHOOLONDERZOEK GESCHIEDENIS I

Drs. K. Vermeulen

Basisprijs: f13,20
 20 tot en met 29 exemplaren

5% korting f12,55
 10% korting f11,90



Uitgeverij Tacitus
 Wielerkamp 28
 1602 KJ Enkhuizen

De Eindtermen

TEN GELEIDE

Het tweede, herziene Advies Eindtermen Basisvorming wijkt, voor wat de concrete doelstellingen betreft, in belangrijke mate af van het in *Kleio* nr. 1/89 gepubliceerde eerste ontwerp. De in twee hoofdstukken verdeelde tekst is in feite een geheel herschreven versie van het derde hoofdstuk uit het oorspronkelijke advies.

Met name de volgende factoren zijn daarbij van grote invloed geweest:

A. De beide bewindslieden hebben op 23 maart 1989 nieuwe aanwijzingen voor de ontwikkelingsgroepen geformuleerd.

Kort samengevat waren de belangrijkste:

1. De haalbaarheid van de eindtermen, zowel voor scholen als voor leerlingen moet nadrukkelijk geadstrueerd worden met veldraadplegingsresultaten, met name onder docenten uit het Lbo.
2. De eindtermen moeten zo geformuleerd worden dat tenminste een kwart van de beschikbare tijd voor aanvulling door de scholen zelf overblijft. De formuleringswijze van de eindtermen moet zodanig zijn dat eigen invulling door de scholen van de wettelijk voor te schrijven eindtermen mogelijk is.
3. Uit de eindtermen moet duidelijk blijken dat rekening is gehouden met aspecten van emancipatie en culturele minderheden.
4. Het niveau-onderscheid moet meer eenduidig worden geformuleerd, waarbij het hogere niveau gezien moet worden in functie van voorbereiding voor Mbo, Havo en Vwo.

Speciaal de tweede aanwijzing heeft zwaar gewogen. De bewindslieden verwezen daarbij naar de werkwijze die de Adviesraad voor het voortgezet onderwijs (ARVO) voorstelde: globale eindtermen, een beperkt aantal leerdomeinen en per domein een beperkt aantal concrete eindtermen.

B. Voorts heeft ook veldraadpleging een belangrijke rol gespeeld. Met name de reacties en adviezen vanuit de VGN en ook de adviezen vanuit de dubbelproject-scholen, zijn van grote invloed geweest.

Deze adviezen wezen in de richting van duidelijk afgebakende leerdomeinen, historische thema's, gebruikmaking van een maatschappijtypische indeling en een bestaansgerichte benadering van het vak. Tevens werd, naast waardering voor de algemene uitgangspunten, gewezen op het gevaar van overbeladenheid wanneer niet drastisch gesnoeid zou worden in het aantal eindtermen van het eerste advies; ook stuitte men daarin op veel problemen ten aanzien van het niveau en verkoos men meer ruimte voor eigen invulling door de scholen.

Van het Advies Eindtermen dat begin dit jaar gepubliceerd werd is door de ontwikkelingsgroep het herschreven derde hoofdstuk bestaand uit de 'Concrete doelstellingen' en de daarbij horende 'Toelichting' inmiddels aan het ministerie aangeboden, met daaraan toegevoegd een beknopte 'Verantwoording'. De overige hoofdstukken van het oorspronkelijke Advies zijn niet herschreven.

Hoe kijkt de ontwikkelingsgroep nu tegen deze onderdelen van haar eerste ontwerp aan?

De hoofdlijnen van hoofdstuk 1 'Inleiding' worden door haar nog steeds onderschreven.

Hoofdstuk 2 'Algemene Doelstellingen' heeft ook bij de nieuwe uitwerking tot uitgangspunt gediend. Deze doelstellingen worden dan ook, samen met de oorspronkelijke 'Open- en handelingsdoelstellingen' herhaald in de 'Toelichting' op de nieuwe, herschreven eindtermen; de bijgevoegde 'Verantwoording' sluit er eveneens op aan. Wel is door de nieuwe ordening van de eindtermen in leerdomeinen van het oorspronkelijke tweede hoofdstuk paragraaf 2.6 'Opsomming van de vakonderdelen in geschiedenis en staatsinrichting' achterhaald.

Het onderdeel 'Aanbevelingen', hoofdstuk 4 uit het oorspronkelijke Eindtermen Advies, wordt door de ontwikkelingsgroep voor onverminderd actueel gehouden.

Wat zal er met dit nieuwe advies gebeuren?

Het ministerie neemt de eindtermen, die door de ontwikkelingsgroepen voor de verschillende vakken zijn voorgesteld, op in een 'ministeriële regeling'. De planning is – zo wordt gesteld in Uitleg nr. 19 dd. 6 september j.l. – erop gericht deze (concept)regelingen, te weten een voor het basisonderwijs en een voor de basisvorming voortgezet onderwijs, eind september te kennis te brengen van advies- en overleginstanties, zoals ondermeer de SER en de Emancipatieraad, en van de Tweede Kamer.

De samenstelling van de ontwikkelingsgroep is sinds april 1989:

Voorzitter: dhr. J. Greep

Secretaris: dhr. J. Snickers (SLO)

Leden: dhr. C. Bogaerts (CITO),

mevr. K. Loggen, mevr. J. Rijken,

dhr. C. Torremans, dhr. G. Schutte

Waarnemend namens de Gezamenlijke Educatieve Uitgeverijen (GEU):

dhr. B. Hukema.

J. Greep

LEERLINGEN VOLGEN ZELF GRAAG HET TIJDSPOOR



Omdat Tijdspoor een methode geschiedenis is, waar ze zelf uitstekend mee uit de voeten kunnen. Tijdspoor ziet er namelijk leuk uit, heeft een heldere structuur en duidelijke, concrete vragen.

Docenten werken er ook graag mee. Geen wonder: Tijdspoor is een volledige methode voor de onderbouw MAVO/HAVO/VWO met alle didactische voordelen van materiaal dat uit de praktijk is voortgekomen.

Tijdspoor is uitgevoerd in een stevige gebonden vorm en ... Tijdspoor is nu helemaal compleet!

En eerlijk is eerlijk: ze vinden het wel zo prettig dat hun leerlingen enthousiast en zelfstandig met het vak bezig zijn. Op die manier maakt Tijdspoor geschiedenis als methode met een zeer hoog leerrendement.

Wie meer wil weten over deze complete methode voor de onderbouw, belt onze afdeling verkoop: 03450-71880.

* ook verkrijgbaar via de erkende boekhandel



Educaboek