

kleio

juli 1987 28e jaargang nr. 6

Feestelijke jaarvergadering

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

N.J. Maarsen, *voorzitter*, Hazelaarstraat 38, 4131 AC Vianen. Tel. 03473-72749.

W.A. Kattenberg, *vice-voorzitter*, Aalsburg 2624, 6602 WG Wychen. Tel. 08894-14837.

W. Bouwman, *1e secretaris*, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond. Tel. 04920-34709.

Mevr. J. Reitsma, *2e secretaris*, Sellekamp 48, 8014 DS Zwolle. Tel. 038-652951.

Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). Tel. 05923-424.

H. van Duijsen, Jekerstraat 53^{III}, 1078 LZ Amsterdam. Tel. 020-733494.

T. van der Geugten, Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel. 071-413925.

P. van Hees, Prof. Ritzema Boslaan 95, 3571 CP Utrecht. Tel. 030-733562.

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 1987 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,-
 4. 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 opzegging 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

C. Bogaerts, *voorzitter*
Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-83576.

A.C.M. Peek, Werkhoven.
A.J.L. van Hooff, Nijmegen.

Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein.

C.W. Torreman, Alphen aan den Rijn.

Mevr. M. Blom, Werkhoven.

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

B. Engbers, Utrecht.

Secretariaat: A.C.M. Peek, Krommekamp 16, 3985 PJ Werkhoven. Tel. 03437-1902.

Eindredactie: T. Bogaerts-Stoopman, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-83576.

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 staatsinrichting 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 7,50.

Informatie over het leerlingmateriaal 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 360,- voor een hele pagina, f 275,- voor een halve en f 175,- 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 feestelijke jaarvergadering op 19 september a.s.

4 Van tuig tot high-tech: het Maritiem Museum Prins Hendrik in Rotterdam
G. de Groot, P. Vuijst

6 'Flappers' en Dolle Mina's
M. Grever, C. Wijers

11 Het IBO en geschiedenis
J. Brandligt, M. Langenbach,
A. Zwerus

24 Het CSE 1987
J. van der Leeuw-Roord, C. Nigten,
G. Persoon

31 Kleio-gesprek met Jan Brouwer
J. van der Leeuw-Roord

34 Noordwijk rond de eeuwwisseling
J. van der Leeuw-Roord, G. Persoon

37 Wat niet in Fest staat
P.F.M. Fontaine

42 Boek van de maand
E. Jonker

45 Recensies

49 KLEIO-KRANT



nummer 6/87
pagina's 2 en 3

In dit nummer van KLEIO is een folder gestoken met informatie over alle tentoonstellingen die deze zomer en in het najaar te zien zijn rondom de Patriotten.

FEESTELIJKE JAARVERGADERING VGN

Rotterdam 19 september 1987

"DUIK ER EENS IN....."

maritieme geschiedenis
maritieme musea



AANVANG VAN HET PROGRAMMA:
10.30 UUR.
VANAF 10.00 UUR KOFFIE.

Programma

Start van het programma in de aula van het museum Boymans-Van Beuningen, Mathe-
nesserlaan 18-20, Rotterdam (vanaf C.S.
tram 5 richting Willemsplein).

Vanaf 10.00 uur Koffie en indeling pro-
gramma's.

10.30 - 10.45 u. Welkomstwoord en uit-
reiking van de Huib de Ruyterprijs.

10.45 - 11.30 u. Lezing: 'Waarom onder-
scheidt Maritieme Geschiedenis zich en
heeft Maritieme Geschiedenis een plaats in
het geschiedenisonderwijs?', door mw. drs.
E. van Eyck-van Heslinga.

11.30 - 12.00 u. Filosofie en doelstellin-
gen van het Maritiem Museum Prins Hen-
drik, door drs. L.M. Akveld.

12.00 - 13.15 u. Lunch.

13.30 uur Aanvang van het middag-
programma in het Maritiem Museum Prins
Hendrik, Leuvehaven 1, Rotterdam.

N.B. Vanaf 12.30 uur is de onderwijshoek
van het Maritiem Museum Prins Hendrik
voor ons opengesteld.

13.30 - 14.15 u. Eerste ronde (voor toe-
lichting zie hieronder)

14.30 - 15.15 u. Tweede ronde (idem).

15.15 uur Vertrek naar de rond-
vaartboot.

15.30 - 16.45 u. Havenrondvaart. O.a. be-
zoek aan de Eem- en Waalhaven.

16.45 uur Einde van de feestelijke
jaarvergadering.

Toelichting op het middagprogramma

In het Maritiem Museum Prins Hendrik:

A. Presentatie op het museumschip 'De
Buffel' van leerlingmateriaal voor
het voortgezet onderwijs.

B. Presentatie van het programma 'De Ha-
ven, een dagje Rotterdam'. Van dit
programma bestaan twee versies: een
brugklasversie en een versie voor de
bovenbouw. In dit programma zijn dia-
klankbeelden opgenomen.

C. Bezoek aan de lopende tentoonstelling
'De havenarbeider 1850-nu'.

*Het is de bedoeling dat U een keuze maakt
uit twee onderdelen.*

D. Bezoek Belastingmuseum Prof. Dr.
Van der Poel, Parklaan 16. Dit interes-
sante museum dat vele aspecten van
ons belastingwezen belicht (o.a. smok-
kel in de haven) staat als apart onder-
deel op dit programma.

*Het leerlingmateriaal van het Maritiem
Museum Prins Hendrik wordt U ter be-
schikking gesteld. Voor het eerst moeten
wij U een eigen bijdrage in de kosten vra-
gen van f 7,50. Dit bedrag kan bij aanvang
van de feestelijke jaarvergadering worden
voldaan.*

Allen die van plan zijn deze dag bij te wo-
nen, worden verzocht zich — graag voor 1
september i.v.m. de planning — op te geven
bij:

VGN, Antwoordnummer 43213,
2500 WV 's-Gravenhage.
(postzegel overbodig!)

Wilt U naast uw naam en adres ook vermel-
den welke onderdelen van het middagpro-
gramma uw voorkeur hebben? Bijvoorbeeld
A/B, of C/A waarbij de eerste letter = 1e
ronde en tweede letter = 2e ronde. Of al-
leen D.

Van tuig tot high-tech

Gertjan de Groot, Peter Vuijst

Het roemruchte verleden van ons land als zeevarende natie heeft haar weerslag gekregen in het museumbestand. Het scheepvaartmuseum in Amsterdam en het Zuiderzeemuseum in Enkhuizen zijn hiervan voorbeelden. Sinds kort draagt ook Rotterdam hieraan bij. In november 1986 heropende het Maritiem Museum 'Prins Hendrik' de poorten voor het publiek. In het hiernavolgende artikel vertellen de auteurs wat er zoal te zien en te doen is.



Zicht op het museum vanaf het water, met op de voorgrond het museumschip de 'Buffel' (foto: Joop Bergsma).

Het Maritiem Museum, waarvoor de basis al in 1874 is gelegd door de jongere broer van koning Willem III, Prins Hendrik, is acht jaar gesloten geweest. In deze periode was alleen het museumschip de 'Buffel' te bezichtigen. Thans is het museum gehuisvest in een nieuw gebouw, aan de Leuvehaven — de eerste gegraven zeehaven van Rotterdam, in het hartje van de stad.

Het museum omvat zowel een buiten- als een binnengedeelte. Het buitengedeelte is nog in opbouw. Het nieuwe onderkomen biedt de mogelijkheid tot een moderne inrichting. Er zijn geen gescheiden zalen, maar slechts één doorlopende ruimte. De begane grond en de eerste verdieping zijn door een loopbrug op een natuurlijke wijze met elkaar verbonden.

Op de begane grond bevindt zich een kleine vaste expositie, het vademecum genaamd. Hier worden de kernbegrippen uit de scheepvaart toegelicht. In de rest van het museum zijn steeds wisselende tentoonstellingen te zien, waarin zowel historische, technische, industrieel-archeologische als kunstzinnige

aspecten van de scheepvaart aan bod komen.

Een tentoonstelling die enige jaren zal gaan duren is 'Uit de klei getrokken; een vaartuig uit de derde eeuw'. Het gaat hier om een Germaans Rijnschip van 23 meter lang dat in 1971 in de buurt van Zwammerdam door archeologen uit de klei is gehaald. In een speciale ruimte van het museum werkt een restaurateur aan het herstel van het schip. Het publiek kan zijn werkzaamheden bijwonen en krijgt van de restaurateur uitleg over zijn werk.

In het buitengedeelte ligt het schip de 'Buffel'. Dit is een 19e eeuwse oorlogsschip dat ingericht is als museum. In afwijking van het binnenmuseum worden hier op vrij traditionele wijze keurig gepoetste gebruiksvoorwerpen voor het leven aan boord, in vitrines, geëxposeerd.

De plannen voor het buitengedeelte omvatten de aanleg van een touwbaan, waar touw voor oude zeilschepen wordt geslagen, een achttal historische kranen, die karakteristiek zijn voor de Rotterdamse overslag in verschillende periodes en werkplaatsen voor restauratiewerkzaamheden.

Vademecum

Anders dan in de traditionele scheepvaartmusea, waar het chronologisch overzicht van de scheepvaartontwikkeling altijd een belangrijke plaats inneemt, heeft men in het Prins Hendrik gekozen voor een kleine thematische tentoonstelling. In dit vademecum worden de bouwstenen van de maritieme geschiedenis gepresenteerd.

Hoofddoel van de scheepvaart is uiteraard het vervoer van mensen en goederen. Met transport is voedselwinning misschien wel het oudste doel van de scheepvaart. Visserij en walvisvaart horen hier al eeuwen toe.

Tegenwoordig is het winnen van grondstoffen van de zeebodem steeds belangrijker geworden, hierdoor heeft onderzoek een steeds belangrijker plaats gekregen binnen de scheepvaart. Conflicten worden niet alleen te land maar al heel lang op zee uitgevochten. Het water verschaft tevens plezier aan zeer vele roeiers, zeilers enzovoorts.

Als laatste doel noemt het museum de ondersteuning in de vorm van baggeren, beloodsen, reddingswerk en dergelijke, die het bereiken van de andere doelen mogelijk maakt.

De doelen van de scheepvaart worden gepresenteerd aan de hand van een zestal maquettes. Op zich is deze presentatie aardig bedacht al zou je kunnen opmerken dat het wat aan de magere kant is om zulke veelomvattende doelen op deze wijze weer te geven. Het beeld wat deze kunstzinnige maquettes oproept blijft in ieder geval lang in je hoofd hangen.

kleio

nummer 6/87
pagina's 4 en 5

Voorts toont het museum de *bouwstenen van de scheepvaart*, dat wil zeggen de voorwaarden voor het functioneren van de scheepvaart. Allereerst natuurlijk het schip, en de daarbij behorende voortstuwing en scheepsbouw. Voor vertrek en eindpunt zijn havens en de daar tussen liggende scheepvaartroutes noodzakelijk. Navigatie is onmisbaar voor een veilige aankomst in zo'n haven. De organisatie voor alles wat voor zo'n geslaagde vaart noodzakelijk is, zoals werving van lading en bemanning en scheepspapieren, is in handen van de scheepvaartonderneming.

Al deze negen elementen worden summier behandeld. Sommige presentaties zijn heel inventief. Zo worden de activiteiten die in de Rotterdamse haven plaatsvinden getoond aan de hand van een versneld afgedraaide film. Hierdoor schieten zeeschepen als speedboten door het water. Binnen vijf minuten zie je zodoende het loodswezen, het aanmeren, overslag, laden, lossen, enzovoorts. Andere elementen worden zo beknopt gepresenteerd dat ze nieuwsgierig maken naar meer.

Terecht wordt gesteld dat over zeelieden nogal wat cliché's in omloop zijn. Na een lange periode op zee gaan ze zich aan wal eens stevig uitleven waarbij vrouwen en drank de hoofdingrediënten vormen. In hoeverre dit clichématig beeld van de ruwe getatoeëerde zeebonk ook klopt met de werkelijkheid vertelt het vademecum helaas niet.



Schilderij van Reimond Kimpe.

Dat is één van de problemen met het vademecum, het stipt wel heel veel zaken aan, maar geen van deze thema's wordt echt uitgewerkt. Hierdoor blijft het geheel wat in de lucht hangen. Het verband tussen de thema's uit het vademecum en de wisseltentoonstellingen is dan ook niet zo duidelijk. Helaas hebben we de tentoonstelling ter gelegenheid van het afscheid van de di-



De onderwijshoek

recteur over tatoeages bij zeelieden gemist. In zo'n tentoonstelling zou je een duidelijke verwijzing naar het vademecum verwachten, omdat het in feite een uitwerking van een deelaspect is.

Tentoonstellingen

Toen wij het museum bezochten was er een grote tentoonstelling over het werk van de zeventiende eeuwse kaartenmaker Blaeu. Op zich een prachtige tentoonstelling, die laat zien hoe ver men destijds al was. De kennis van 'de' zeventiende eeuw over de wereld komt in deze tentoonstelling goed naar voren. Helaas ontbreekt een element van verbazing, de presentatie is te logisch. Waar is het contrast met het wereldbeeld van de middeleeuwen en de moderne twintigste eeuwse wereldreiziger? De tentoonstelling over Blaeu blijft te veel steken in de presentatie van het bezit van het museum.

In een andere tentoonstelling werd nader ingegaan op de binnenscheepvaart in het Zuidhollands poldergebied. Deze tentoonstelling verschaftte veel inzicht in het leven en werk van de binnenschippers. Heel aardig was bijvoorbeeld het interview met een binnenschipper waarin hij vertelt hoe hij de zaak van zijn vader overnam en zelf verder ontwikkelde. Dat was blijkens dit interview hard werken.

Opnieuw ontbreekt bij deze tentoonstelling een duidelijke band met het vademecum. Want veel verder dan dat binnenscheepvaart een voorbeeld van transport is kom je niet. Zo gezien belicht de tentoonstelling over Blaeu een aspect van navigatie. Maar doordat de band tussen vademecum en de wisseltentoonstellingen zo los is, wordt je eerder

geconfronteerd met een aantal aparte exposities dan met één samenhangend museum. Dit is waarschijnlijk te wijten aan het ontbreken van een duidelijke invalshoek die terug te vinden is in alle wisseltentoonstellingen. We noemden al eerder de mogelijke invalshoek van verbazing, maar er zijn natuurlijk nog vele andere ordenende visies mogelijk.

Het is misschien wel aardig om alvast een impressie te geven van een tweetal tentoonstellingen die in september te zien zullen



Een voorbeeld van een reclameafbeelding zoals te zien op de tentoonstelling 'Schip en affiche'.

zijn. De ene tentoonstelling gaat over 'Dazzle painting' oftewel scheepscamouflage zoals die door de Britse koopvaardij in de Eerste Wereldoorlog werd gebruikt om de vijand te misleiden. Naast dit pragmatische aspect zit aan Dazzle painting ook een artistieke kant.

De andere tentoonstelling handelt over 'Schip en affiche'. Hierin wordt een overzicht gegeven van honderd jaar Nederlandse rederijreclame. Afgezien van het feit dat deze affiches zeer fraai zijn geven ze vaak ook een goed tijdsbeeld van (het koloniale) Nederland.

Onderwijs

De afdeling educatie van het museum is erg actief op onderwijsgebied. Ook hier heeft men de bekende museumspeurtochten gemaakt, waarmee de leerkracht de kinderen

het museum kan insturen, maar men doet meer. Bij de tentoonstelling *'De wereld volgens Blaeu. Pronkstukken van 17e eeuwse cartografie'*, zijn drie werkboekjes gemaakt voor het onderwijs. Eén handelt over de familie Blaeu, één over de overwintering op Nova Zembla in de vorm van een stripverhaal en één over de geschiedenis van de wereldkaart. Deze werkboekjes zijn naast een informatieve tekst, voorzien van opdrachten en vragen en ook los van de tentoonstelling te gebruiken.

Daarnaast worden door de educatieve afdeling scriptiepakketten over diverse onderwerpen geproduceerd. In zo'n pakket zitten korte stukjes tekst, illustraties, opdrachten en suggesties voor het verder zoeken naar materiaal. Aan de hand hiervan kan een leerling een scriptie schrijven. Het doel van deze scriptiepakketten is de leerlingen originele ideeën aan te reiken, of over bekende onderwerpen andersoortige infor-

'Flappers' en Dolle Mina's

Maria Grever, Carla Wijers

Eindelijk was het dan zover. Op 1 juni jongstleden konden we aan staatssecretaris mevrouw Nel Ginjaar-Maas een stofomschrijving vrouwen-geschiedenis aanbieden, versierd met een lekkere fles, droge witte wijn. (Mevrouw Ginjaar houdt niet van zoete drankjes!)

Vanaf september 1986 hebben we op verzoek van de HEG en in overleg met de onderwijsinspectie gewerkt aan een ontwerp voor een schriftelijk eindexamen vrouwengeschiedenis. Daarbij werden we steeds terzijde gestaan door onze werkgroep 'Vrouwengeschiedenis in het onderwijs', bestaande uit een aantal specialisten.¹

Na enige onduidelijkheden over de planning, onderwerpkeuze en de toetsbaarheid kozen we voor de ontwikkeling van de vrouwenemancipatie in de 20e eeuw in twee landen. Het onderwerp draagt de titel *'Van vrouwenkiesrecht tot hedendaags feminisme; ontwikkeling in Nederland en de VS na WO I tot 1970'*.

Als een rode draad loopt door de hele periode de vraag hoe de emancipatie van vrouwen zich na het behalen van de kiesrechtoverwinning ontwikkelde tijdens de 'roaring twenties', de economische wereldcrisis, de Tweede Wereldoorlog en de opbouw van de verzorgingsstaat. In hoeverre werkten deze gebeurtenissen versnellend dan wel vertragend op de vrouwenemancipatie?

Het onderwerp begint omstreeks 1919 als het actief en passief vrouwenkiesrecht is behaald, hoogtepunt van de toenmalige vrouwenbeweging, en eindigt met de opkomst van de nieuwe feministische golf.

Steeds komen drie terreinen aanbod: gezin, arbeid en politiek, die in de twee landen



Zie voor een kort verslag van het gebeuren op 1 juni j.l. de Kleio-krant.

met elkaar worden vergeleken. Het comparatieve karakter van deze stofomschrijving maakt het onderwerp hopelijk niet alleen interessanter, maar biedt leerlingen wellicht meer inzicht in de verschillende achtergronden van het toch wel ingewikkelde emancipatieproces van vrouwen. Nederland en de Verenigde Staten zijn immers op verschillende manieren betrokken geweest bij bovengenoemde wereldgebeurtenissen. Het emancipatieproces voltrok zich in beide landen mede daardoor anders, maar desondanks toch vergelijkbaar.

kleio

nummer 6/87
pagina 6 en 7

matie aan te bieden en tevens het bekende 'overschrijven uit een boekje' te vermijden.

Hoe mooi het onderwijsmateriaal ogenschijnlijk is, er kleven wel enkele bezwaren aan. De werkboekjes zijn bedoeld voor 'leeringen van het voortgezet onderwijs', maar gezien het simpele taalgebruik en de eenvoudige opdrachten vooral geschikt voor de onderbouw van Vwo/Havo en het Lbo/Mavo.

Wat betreft de doelstellingen wordt een pretentie niet waargemaakt. Terecht staat in het lijstje raadgevingen aan de leerling, 'Beperk je onderwerp' en vervolgens worden in het scriptiepakket 'Cartografie' in heel kort bestek de meest uiteenlopende onderwerpen met betrekking tot de cartografie behandeld, voorzien van opdrachten, die de leerling alle kanten opsturen, maar bepaald niet naar het einddoel — de scriptie — helpen.

In het museum is een onderwijshoek ingericht, waar leerkrachten op de woensdag-, donderdag- en zaterdagmiddag terecht kunnen om onderwijs- en schoolbegeleidingsmateriaal bij de tentoonstellingen en het museumschip in te zien. Er is een uitleencollectie met dia's, videobanden en scheepsmodellen. Tevens kan de leerkracht desgewenst geassisteerd worden bij het opzetten van een museumles of bij het ontwikkelen van een project of lessencyclus over een maritiem onderwerp.

Haast vanzelfsprekend is dat het museum ook een lesboekje over Rotterdam en de haven heeft samengesteld, met een daarbij behorend informatiepakket voor leerkrachten over excursiemogelijkheden. Verder advies hierover kan ook bij de medewerkers van de onderwijshoek worden verkregen.



Hoewel de economische crisis in Nederland langer heeft geduurd dan in de VS waren de (veelal) negatieve effecten voor vrouwen tamelijk overeenkomstig. In beide landen werd bijvoorbeeld betaalde vrouwenarbeid via allerlei wetsvoorstellen en maatregelen bemoeilijkt. Daarentegen lijkt de Tweede Wereldoorlog op korte termijn een verschillende uitwerking te hebben gehad. In tegenstelling tot Nederland als bezet land, werkten veel Amerikaanse vrouwen in deze jaren in de industrie op de opengevallen plaatsen van mannen die aan het front vochten.

De na-oorlogse periode kenmerkt zich in

beide landen door een streven naar herstel van het gezinsdenken: de zorgende moeder was de spil van het huisgezin, hoeksteen van de samenleving. In de loop van de jaren '50 nog geleidelijk, maar tijdens de jaren '60 onder invloed van de economische bloei versneld, ontwikkelen zich andere opvattingen omtrent huwelijk en seksualiteit. Vrouwen worden zich bewust van hun achtergestelde positie en gaan zich opnieuw organiseren.

Was bijvoorbeeld in Nederland door de motie Tendelo in 1955 ontslag van vrouwelijke ambtenaren bij huwelijk ongedaan gemaakt, nog steeds was er sprake van ongelijke beloning van mannen en vrouwen voor hetzelfde werk. In het huwelijksrecht werd in 1956 de handelingsonbekwaamheid van de vrouw weliswaar geschrapt, maar tot 1970 gold de hoofdregel dat de man hoofd van de echtvereniging was aan wie de vrouw gehoorzaamheid verschuldigd was.

Ondanks de introductie van de anti-conceptiepil vanuit de VS en andere voorbehoedsmiddelen was er tijdens de zogenaamde seksuele revolutie weinig begrip en respect voor de vrouwelijke seksualiteit.

Eerst in de Verenigde Staten en daarna in Nederland als eerste land van het Europese continent komt midden jaren '60 een nieuwe golf in de vrouwenbeweging op.

Bij de uitwerking van de stofomschrijving was één van de gedachten om zoveel mogelijk aan te sluiten bij historische gebeurtenissen die bij iedere docent(e) als bekend verondersteld mogen worden. Zo komen in de stofomschrijving termen voor als 'roaring twenties' en 'flappers', Amerikaanse vrouwen die zich weinig aantrokken van heersende vrouwelijkheidsnormen door sigaret-



ten te roken, sterke drank te drinken en hun haar korter te knippen.

Aandacht wordt besteed aan het 'stille vrouwenverzet' tijdens de Tweede Wereldoorlog in Nederland. Daarom is niet alleen de naam van de verzetsstrijdster Hanne Schaft opgenomen, maar komen ook vrouwen aan bod die zich in alle stilte verzetten tegen de Duitsers door voedselbonnen te stelen en onderduikers in huis te nemen. Overigens komt ook collaboratie van vrouwen ter sprake, zoals de Nationaal Socialistische Vrouwenorganisatie.

Literatuurlijst behorende bij het concept stofomschrijving 'Van Vrouwenkiesrecht tot hedendaags feminisme'

- Beck Skold, Karen, 'The job he left behind: American women in the shipyard during world war two', in: Carol R. Berkin and Clara M. Lovett (eds.), *Women, war and revolution*. New York 1980.
- Blok, Els, *Uit de schaduw van de mannen*. Amsterdam 1985.
- Blok, Els, *Loonarbeid van vrouwen in Nederland 1945-1955*. Nijmegen 1978.
- Bosch, Mineke en Annemarie Kloosterman, *Lieve Dr. Jacobs. Brieven uit de Wereldbond voor Vrouwenkiesrecht 1902-1942*. Amsterdam 1985.
- Bouchier, David, *The feminist challenge, the movement of women's liberation in Britain and the USA*. London 1983.
- Costello, John, *Love, sex and war*. London 1985.
- 'De erosie van een hoeksteen. 100 huwelijk, gezin en samenleving', in: *Kleio Didactica*, jrg. 24, nr. 9, 1983.
- Franssen, Annet en Netty van Heezik, *Ongehuwd bestaan. Ongehuwde vrouwen in de jaren 50*. Amsterdam 1987.
- Mottier, Ilja, *Vrouwen in verzet 1940-1945*. Den Haag 1981.
- Posthumus-Van der Goot, Willemijn e.a., *Van moeder op dochter. De maatschappelijke positie van de vrouw in Nederland vanaf de Franse Tijd*. (Leiden, 1948). Nijmegen, SUNrepr., 1977.
- Ribberink, Anneke, *Feminisme*. Leiden, Burgerschapskunde, 1987.
- Rijswijk-Clerkx, Lilly E. van, *Moeders, kinderen en kinderopvang. Veranderingen in de kinderopvang in Nederland*. Nijmegen 1981.
- Rupp, Leila J., *Mobilizing women for war. German and American propaganda 1939-1945*. Princeton 1978.
- Schaft, Lois and Joan M. Jensen, *Decades of discontent. Women's movement 1920-1940*. London 1983.
- Schokking, Jacqueline, *De vrouw in de Nederlandse politiek*. Assen 1958.
- Schwegman, Marjan, *Het stille verzet. Vrouwen in illegale organisaties. Nederland 1940-1945*. Amsterdam 1980.
- Setten, Henk van, *In de schoot van het gezin. Opvoeding in Nederlandse gezinnen in de 20ste eeuw*. Nijmegen 1987.

heeft verzet voor de vrouwenvredesbeweging. Ook vrouwen als koningin Wilhelmina, Marga Klompé, Joke Kool-Smit en Betty Friedan ontbreken niet.

Waarom een apart CSE-onderwerp

In de jaren zeventig ontstonden in Nederland onder invloed van bepaalde groeperingen in de vrouwenbeweging ('de' vrouwenbeweging als eenheidsworst bestaat écht niet) aan universiteiten en een aantal HBO-instellingen vrouwenstudies, waaronder ook vrouwengeschiedenis. Verschillende groepen hadden behoefte aan *identificatie* (het zoeken naar feministische voorgangsters), *legitimatie* (het verleden diende als bron om argumenten voor acties te rechtvaardigen), en *historische analyse* (het zoeken naar verklaringen voor de huidige positie van vrouwen).

Betekende vrouwengeschiedenis in het begin vooral een inhaalmanoeuvre, het betrekken van de tot dan toe afwezige vrouw in het onderzoek, minstens zo belangrijk werd het bestuderen van de vooronderstellingen die een mannelijk wereldbeeld reproduceerden. De negatie en/of stereotypering van vrouwen bij de selectie en de interpretatie van de bronnen was vanzelfsprekend en werd niet opgemerkt.

De kritiek op de historische wetenschap gold de *impliciete* mannelijke norm waarmee het verleden onderzocht en beoordeeld werd. Verschillende historische gebeurtenis-

Verder komen namen voor van grote feministische voorgangsters zoals Aletta Jacobs, Johanna Naber en Rosa Manus in Nederland en in de VS Carrie Chapman Catt (de Amerikaanse Jacobs) en Eleanor Roosevelt, de vrouw van Franklin D., die enorm veel werk



THE FATHER STAYS AT HOME, ATTENDING TO THE CHILDREN.

sen hebben namelijk voor mannen en vrouwen een andere uitwerking gehad. Zo speelde de Tweede Wereldoorlog voor Amerikaanse vrouwen een andere rol dan voor de Amerikaanse mannen. Zoals al bij de bespreking van de stofomschrijving ter sprake kwam kregen vrouwen in de VS tijdelijk meer ontplooiingskansen omdat zij als vervangsters van de frontsoldaten in verschillende productiesectoren werkzaam waren. Vrouwen kregen in deze periode meer verantwoordelijkheden en verdienden in sommige gevallen een aanzienlijk loon.

Erkenning van vrouwengeschiedenis als historisch vak heeft ertoe geleid dat het feminisme in de beoefening ervan een visie op het onderzoek is geworden en dat de nadruk steeds meer op de historische analyse wordt gelegd. In elk geval verdween de legitimerende functie. Alhoewel de standplaatsgebondenheid in de geschiedschrijving algemeen erkend was, duurde het tot in het midden van de jaren '70 voordat deze gedachte ook maar enigszins doordrong ten aanzien van de masculiene optiek in de historische wetenschap. In hand- en schoolboeken ontbraken studies van én over vrouwen en aan opleidingen werden dergelijke onderzoeken bepaald niet gestimuleerd. 'De' geschiedenis was hoofdzakelijk een wetenschap van en over mannen.

Zeer bewust opteren wij voor een tweesporenbeleid ten aanzien van het geschiedenisonderwijs: integratie van aspecten van vrouwengeschiedenis in bestaande historische themata én aparte behandeling van onderwerpen uit de vrouwengeschiedenis. Integratie alleen kan opnieuw leiden tot het (dikwijls onbewust) vergeten van de vrouwelijke invalshoek. Aparte aandacht voor de historische positie van vrouwen is een zinvolle confrontatie voor leerlingen en docenten in het onderwijs, omdat juist dan blijkt dat het vigerende geschiedenisbeeld met betrekking tot de vrouwelijke sekse vertekend is. Vrouwengeschiedenis als een apart CSE-onderwerp vervult deze functie in het tweesporenbeleid. Ook de HEG heeft recentelijk in haar rapport aan de staatssecretaris zowel een aanbeveling opgenomen om bij de lijst van eindexamenonderwerpen aandacht te besteden aan aspecten van vrouwengeschiedenis, als het opnemen van een apart onderwerp vrouwengeschiedenis in de lijst.

Nieuwe invalshoeken

Regelmatig worden bij de aankondiging van een cursus vrouwengeschiedenis en dus ook bij een apart CSE hierover twee soorten opmerkingen gemaakt. Sommigen slaken de kreet: 'Waarom dan ook geen boeren-

geschiedenis of apengeschiedenis?' Anderen verzuchten: 'Een vrouwengeschiedenis-onderwerp. Trekken dan stoeten slachtoffers en heldinnen van de patriarchale onderdrukking door alle leslokalen???' Gelukkig is er een groeiende groep geschiedenisdocenten die kennis heeft genomen van vrouwengeschiedenis en meer vertrouwen heeft in dit historisch vak.

Voor wat betreft de slachtoffers en de heldinnen kunnen we kort zijn. Geschiedenis als het verhaal van dramatische gebeurtenissen waarin bijzondere mensen een belangrijke rol hebben gespeeld, is één manier van geschiedenisonderwijs en -onderzoek, naast de politieke en sociaal-economische geschiedenis. Wij denken dat levensbeschrijvingen van vrouwen uit alle klassen en ethnische groeperingen, naast de geschiedenis van bijvoorbeeld het gezin en vrouwenarbeid, ook belangrijk zijn. Dat neemt niet weg dat de presentatie van vrouwengeschiedenis als de geschiedenis van onderdrukten ons inziens weinig kennis oplevert van de feitelijke positie van vrouwen én mannen. De man-vrouwverhouding is gecompliceerder dan het beeld van de man als boosdoener en de vrouw als passief slachtoffer. Het zou een te personalistische visie zijn die een weinig verklarende werking heeft. Mannen en vrouwen maken samen deel uit van een historisch gegroeide machtsstructuur die een relatief autonome invloed op hen beiden heeft. Een dergelijk onderdrukkingsparadigma laat bovendien niet zien dat vrouwen ook macht over elkaar kunnen uitoefenen. Alhoewel niet ontkend kan worden dat vrouwen vroeger geregeld in onmenselijke

situaties hebben verkeerd, zaten niet alle vrouwen altijd of alleen in een ondergeschikte positie ten opzichte van mannen, maar hadden soms aanzien en macht. Hoe staat het met de geschiedenis van nonnen, begijnen, heksen, schrijfsters, huisvrouwen, lesbiennes, regentessen, vrouwelijke geleerden en onderwijzeressen?

Door het zoeklicht te richten op historische machtsverhoudingen tussen de seksen kunnen meer aspecten van menselijke verhoudingen aan bod komen, zoals de maatschappelijke definitie van vrouwelijkheid en mannelijkheid, heersende ideeën en de vorm waarin deze in de politiek gestalte krijgen, handelingen en ervaringen van vrouwen.² De stofomschrijving van het CSE is vanuit deze invalshoek opgezet.

Vrouwengeschiedenis voor leerlingen

Toegankelijke literatuur en lesmateriaal De beoefening van vrouwengeschiedenis is één jaar na de oprichting van de eerste vrouwengeschiedenisgroepen aan de universiteiten, sinds 1976 al landelijk gecoördineerd door het Landelijk Overleg Vrouwengeschiedenis (het LOV, inmiddels vereniging geworden). Sinds 1978 verzorgt het LOV een publicatiereeks *Een tipje van de sluier*. Het is de bedoeling van deze uitgave om onderzoeksresultaten toegankelijk te maken voor een breed publiek en materiaal aan te bieden voor het onderwijs.³ Daarnaast verschijnt vanaf 1980 het *Jaar-*

Ook de getrouwde vrouwen moeten plaats maken.
In 1935 lag er in de Kamer een voorstel tot verlaging van de uitgaven voor onderwijs.

Tripple alliantie (DE PLAAT VAN DE VORIGE WEEK.)

Het driemanschap' De kleine, oppervlakkige kruidenier, hier de typische, vertegenwoordiger van Jan Publiek, die wel zijn vrouw de gehele dag in de winkel mee laat werken, zo nodig zijn kinderen inclusief, maar zijn oordeel over ontslag van de gehuwde onderwijzeres gauw en gemakkelijk geeft: *dr uit de getrouwde juffers!*

De gezeten burgerman. Die t nieuwwetse maffigheid noemt als de geh. vrouw een beroep uitoefent. De vrouw behoort in huis, naar levens-taak moet zijn het de man prettig en gezellig te maken in zijn huis, en gaarne behoort de vrouw alleen en uitsluitend haar geluk te vinden, als afhankelijk dienstaresse van de Heer der Schap-ping.

Als Drie in Bunde komt daar nu bij een neutrale vakbond van openbare onderwijzers, het N.O.G., dat met de katholieke en de Christelijke onderwijzersbonden mee zingt in het koor als tegenstander van de vrijheid der gehuwde vrouw. Dat was de grootste vijand van onze onderwijzeressen. Niet door zijn betekenis noch door zijn kracht van argumenten, maar als organisatie der openbare onderwijzers, die zijn motie steun gaf aan de vakbonden van rechts, die te beter nu hun reactionaire gevoelens over de positie der vrouw konden bedekken, met de mantel, die het N.O.G. gul daarvoor ter beschikking stelde



„TRIPLE ALLIANTIE“

Uit: De Bode, orgaan van de BVNO, 14 februari 1936.



PRESIDENTIAL CAMPAIGN DEMONSTRATION.

boek voor vrouwengeschiedenis, speciaal voor vakhistorici/cae. Zeven jaarboeken laten een breed terrein van het vak zien. Andere belangrijke academische publicaties zijn *Lover* en het *Tijdschrift voor vrouwenstudies*, waarin regelmatig historische bijdragen zijn opgenomen.

In België is het laatste nummer van *Digo* (de Belgische *Kleio*) geheel gewijd aan vrouwengeschiedenis. Enkele lessuggesties zijn naast historiografische en theoretische artikelen opgenomen.⁴

Om beter te kunnen inspringen op concrete vragen met betrekking tot lesmateriaal heeft het LOV in 1980 een contactadres in het leven geroepen: Kontaktadres-LOV.

Het KLOV houdt zich onder andere bezig met het voortdurend bijwerken van de inventarisatie van literatuur, scripties en lessenseries. Wanneer u bij de behandeling van een historisch onderwerp in de klas fragmenten vrouwengeschiedenis wilt betrekken kunt u daar altijd te rade gaan.⁵

Verschillende groepen binnen het LOV hebben lessenseries gemaakt die met het oog op het CSE 1990 gebruikt kunnen worden in de les. Zo heeft de Geschiedeniswinkel in Groningen in opdracht van het KLOV de volgende lessenserie samengesteld 'Vrouwen en de bezetting; zes lessen over het leven van vrouwen tussen 1940 en 1945'.

(Verkrijgbaar bij het KLOV.)

Mochten docenten nog denken dat er weinig gepubliceerd is op het gebied van vrouwengeschiedenis dan is de bijgevoegde literatuuropgave misschien een kleine aanwijzing dat hele boekenplanken gevuld kunnen

worden, want sedert vijftien jaar is er een stroom van publikaties op gang gekomen. Probleem is wel dat het aan grote overzichtswerken ontbreekt. Veel onderzoek is verspreid over jaarboeken en tijdschriften. Maar met enkele recent verschenen uitgaven en in de toekomst het nieuwe *Tipje van de sluier* toegespitst op het CSE-vrouwengeschiedenis in 1990 wordt ook dit zo langzamerhand ondervangen.⁶

Noten

1. De werkgroep 'Vrouwengeschiedenis in het onderwijs' bestaat uit Fia Dieteren, Maria Grever, Tineke van Loosbroek, Zonneke Matthee, Anneke Ribberink, Marjan Schwegman, Sylvia Verhulst en Carla Wijers.
2. Zie voor de meer theoretische achtergronden van dit betoog: Gayle Rubin, 'De handel in vrouwen. Opmerkingen over de "politieke economie" van de sekse', in: *Socfemteksten* 4, 1980 en Maria Grever, 'Het verborgen continent. Een historiografische verkenning van vrouwengeschiedenis in Nederland', in: *Tijdschrift voor sociale geschiedenis*, jrg. 12, nr. 3, augustus 1986.
3. Inmiddels zijn vier bundels van de reeks *Een tipje van de sluier* verschenen. De laatste bundel verscheen in 1986 onder de titel *Vrouwendom. Een woongeschiedenis van vrouwen in Nederland*. (Amsterdam, SUA, 1986.) Zie voor de bespreking p. 00 van dit blad.
4. Zie voor een bespreking p. 00 van dit blad.
5. KLOV, Keizersgracht 10, Amsterdam, elke maandag van 10.00 tot 16.00 uur. 020-244268.
6. Zeer recent verscheen de prachtig geïllustreerde uitgave *Naar Eva's beeld. De geschiedenis van de vrouw in de Europese cultuur*, door Fia Dieteren, Els Kloek en Antoinette Visser. Amsterdam, Elsevier, 1987.

kleio

Het IBO en geschiedenis

Jaap Brandligt, Marjan Langenbach, Ad Zwerus

De auteurs van dit artikel zijn een aantal jaren geleden begonnen met het maken van een geschiedenismethode die speciaal aangepast moest zijn aan leerlingen van het individueel beroepsonderwijs, het LBO. Zij hebben het niet gehaald; hun methode is niet af, de uitgever wilde er niet aan. Omdat er zo'n volstrekt tekort is aan geschikt materiaal om deze leerlingen geschiedenis te geven en omdat heel in het algemeen het aanbod van kopij over dit soort onderwijs ook miniem is, maken wij graag van de gelegenheid gebruik om u te informeren over het LBO en de problematiek van het lesgeven daar in een 'talig' vak als geschiedenis. Om een indruk te geven van het materiaal drukken wij enkele onderdelen af.

Behalve de schrijvers van dit artikel bestond de auteursgroep ook uit Joris Paulussen, Jaap Pattist en de tekenares/vormgeefster Aya Gillissen.

De leerlingen die in het IBO terecht komen kunnen niet elders in het voortgezet onderwijs terecht. Het is in het gewone voortgezet onderwijs een soort bodemvoorziening. In zekere zin is het voortgezet speciaal onderwijs een pendant ervan, maar voor de kinderen in het IBO geldt dat ze binnen boord van de gewone kaders gebleven zijn. In de paragrafen hierna zullen we laten zien dat er een breed scala aan kinderen in IBO-

klassen zit. Dat maakt het moeilijk, eigenlijk onmogelijk, traditioneel les te geven. Elke leerling verdient een eigen aanpak, die hetzij een zwaartepunt vindt in de orthodidactische aspecten van lesgeven (reken- en taalstoornissen bijvoorbeeld), hetzij in de sociale aspecten van het lesgeven, doordat leerlingen die in potentie wel kunnen leren in de omgang met anderen problemen tonen.

IBO-klassen zijn kleiner dan de andere klassen. Dat is een noodzakelijke consequentie van de individuele aanpak die de kinderen nodig hebben.* Een probleem bij het realiseren van de individu-gerichte aanpak is dat er weinig goede schoolboeken zijn. De leraren zijn daardoor gedwongen het lesmateriaal voortdurend aan te passen, wat tot verhoging van de werkdruk leidt.

Doordat in veel IBO-klassen de nadruk ligt op het goed begeleiden van leerlingen, kiezen de scholen ervoor zo min mogelijk leerkrachten in één klas te hebben. Daardoor wordt het onderwijs voor de kinderen ook organisatorisch min of meer een verlengstuk van het basis- en speciaal onderwijs waar ze vandaan komen, wat de rust en daardoor de kans op groei van de kinderen bevordert. Een probleem is soms de vakken-nis die de leerkrachten dan meebrengen. Toch leidt de afweging van wat voor deze kinderen het belangrijkste is tot de keuze die gemaakt wordt.

Over het aantal uren geschiedenis dat op het IBO gegeven wordt is heel moeilijk iets algemeen geldends te zeggen. Wel is er een zekere traditie ontstaan. In de eerste en tweede klas wordt één à twee uur gegeven, maar dan meestal in combinatie met aardrijkskunde, en zo staat het ook op de officiële werktabel. De nadruk ligt wisselend op aardrijkskunde of op geschiedenis naar gelang de affiniteit van degene die deze vakken geeft.

Geschiedenis kan een examenvak zijn, maar dat gebeurt voorzover wij weten nergens. Het vak verdwijnt na de eerste twee jaren uit het programma.

Waarmee men zich nu eigenlijk bezig houdt als er wat wordt gedaan aan geschiedenis valt helemaal niet te zeggen. Onmiddellijk bruikbare methodes zijn er feitelijk niet. De leraren bewerken te moeilijke methodes of basisschoolboeken, of zij ontwikkelen eigen materiaal tot zij er bij neervallen.

Leerlingen in soorten

Kinderen met leerproblemen afkomstig uit het basisonderwijs

De meeste leerlingen in het IBO zijn kinderen met leerproblemen. Een grote groep van hen heeft de basisschool afgemaakt. Vaak tot en met de achtste groep (voorheen 6e klas), maar dan met grote achterstand, soms tot en met de zevende groep. Ze vertonen klassieke taal- en rekenstoornissen, stoornissen in de oog-hand-coördinatie, en dergelijke. Er is weinig met ze aan de hand. Het zijn in het algemeen de leerzwakke kinde-

* Overigens erkent de minister dat steeds minder. De laatste jaren wordt de gemiddelde groepsgrootte aan de scholen overgelaten. Binnen de basisvorming dreigen de IBO-faciliteiten zelfs verloren te gaan.



HET INDIVIDUEEL BEROEPS ONDERWIJS

Deze tak van voortgezet onderwijs is beter bekend onder de afkorting IBO. Leerlingen die het IBO bevolken worden veelal i-kindereen genoemd.

Op een LTS zijn dat de leerlingen die het ITO (Individueel Technisch Onderwijs) volgen en op de huishoudschool zijn het leerlingen die in het IHNO (Individueel Huishoud en Nijverheids Onderwijs) geplaatst zijn. Wanneer beide schooltypen bijvoorbeeld door een fusie zijn samengegaan spreken we niet meer van ITO of IHNO maar van IBO (Individueel Beroeps Onderwijs). Bij scholen voor Lager Landbouw Onderwijs zitten de i-leerlingen in het ILO (Individueel Landbouw Onderwijs). Er bestaan tevens zelfstandige scholen voor Individueel Beroeps Onderwijs.

Het wettelijk kader voor het IBO is behalve in de WVO (Mammoet-wet) neergelegd in het 'Besluit LBO/LAVO' van 27 april 1973. Een aantal bepalingen daaruit:

Toelating: (artikel 2)

Tot het eerste leerjaar van een school of afdeling voor individueel lager beroepsonderwijs kan als leerling worden toegelaten hij die:

a. het vijfde leerjaar van een basisschool

heeft doorlopen en tenminste zes jaren basisonderwijs heeft genoten, of

b. afkomstig is van een school voor buitengewoon lager onderwijs en tenminste zes jaren buitengewoon lager onderwijs of mede basisonderwijs heeft genoten.

Voor toelating tot het IBO wordt een leerling eerst aan een psychologisch onderzoek onderworpen om vast te stellen in hoeverre dat onderwijs voor hem het meest aangewezen is. Dit is wettelijk verplicht. Een uitzondering hierop wordt gemaakt voor leerlingen die van het buitengewoon lager onderwijs (het huidige speciaal onderwijs) komen. Zij zijn voor de overgang van basisonderwijs naar speciaal onderwijs regelmatig speciaal getest. Ook tijdens hun loopbaan in het speciaal onderwijs worden zij regelmatig door psychologen bekeken.

Volgens het Centraal Bureau voor de Statistiek is het aantal leerlingen dat het IBO bevolkt gestegen van ± 3.000 in 1960 tot ± 60.000 in 1982. Dit zijn de leerlingen die bij de eventuele invoering van de wet op de basisvorming in de combinatie-variant terecht komen, de beroepsvoorbereidende variant binnen de basisvorming.

ren, die niet in het speciaal onderwijs terechtgekomen zijn.

Ze weten dat ze niet goed zijn. De klasgenoten zijn naar het Avo of zelfs naar het Vwo gegaan. Ze hebben er behoorlijk last van dat zij zijn blijven hangen. Sommige van hen vertonen faalangstig gedrag, anderen luidruchtig 'macho' gedrag. Aan hun schoolmotivatie moet blijvend flink aandacht besteed worden.

Kinderen afkomstig uit het speciaal onderwijs

Bij deze groep gaat het om vaak hoog gemotiveerde leerlingen. Voor hen is de overgang naar het IBO een promotie. Ze gaan het maken, waar een deel van hun klasgenoten achterblijft in het speciaal onderwijs. Het zijn min of meer de geluksvogels. Al vroeg is signaleerd dat het in het basisonderwijs niet ging. Dus zijn ze verwezen naar het speciaal onderwijs. Dat bracht met zich mee dat de verwachtingen van ouders tot nul daalden. Het lijkt immers uitzichtloos als je kind naar het speciaal onderwijs gaat. Dat het toch geluksvogels zijn komt doordat ze vanwege de adequate opvang in het speciaal onderwijs hun capaciteiten goed hebben leren gebruiken.

Veel van deze kinderen komen in het speciaal onderwijs tot rust. Als ze goed begeleid worden, ontstaat het besef dat ze wel wat kunnen en dan krijgen ze te horen dat ze naar het IBO kunnen. Dat betekent een

geweldige stimulans voor ze. Ze komen binnen met hoge verwachtingen, hoog gemotiveerd, over het algemeen heel zelfstandig.

Deze groep kinderen is de grootste groep op dit moment. Met een aangepaste didactiek kunnen ze a-niveau en soms zelfs b-niveau en c-niveau halen.

Kinderen uit kindertehuizen

Kinderen uit kindertehuizen vertonen vaak sociaal-emotionele manco's. Ze zitten er of doordat beide ouders uit de ouderlijke macht ontzet zijn of doordat de thuissituatie daar (al dan niet tijdelijk) aanleiding toe geeft. Het zijn wat verkreukelde kinderen, die wat anders aan hun hoofd hebben dan de school en het leren daar.

Op school vertonen ze gedrag, dat kan variëren van jezelf als heel klein mens in een hoekje opbergen tot voor jongens agressief macho-, dan wel voor meisjes traditioneel vrouwelijk gedrag. Ze hebben soms moeite de weg van thuis naar school af te leggen en blijven dan ergens onderweg hangen. Ze lopen weg, komen (soms) met justitie in aanraking. Maar al te vaak maken ze geen enkele vorm van opleiding af.

Kinderen uit gebroken gezinnen

Het aantal uiteenvallende gezinnen is de laatste jaren toegenomen. Het gebeurt nogal eens dat kinderen uit die gezinnen, ook als ze intelligent zijn, mislukken. Dat is vooral zo als de scheiding plaatsvindt in de leeftijd tussen basis- en voortgezet onderwijs, als er toch al zoveel in het leven van kinderen verandert.

Sommige van deze kinderen vertonen, weliswaar minder extreem, soortgelijk gedrag als de tehuis kinderen. Het schoolgedrag kenmerkt zich door afwezigheid. Ze vormen, zeker in de grotere steden, een grote groep van spijbelaars, die het wel voor gezien houdt. De kinderen die verloren raken, vormen voor de school een nauwelijks aanspreekbare groep.

Allochtone kinderen

De laatste jaren zijn er steeds meer allochtone kinderen in IBO-klassen terechtgekomen. Daarvoor zijn heel verschillende redenen. Het waren — zeker in het nabije verleden — kinderen die op oudere leeftijd naar Nederland kwamen en waarvan de taalachterstanden zo groot waren, dat ze in het overige onderwijs kansloos waren. Deze groep wordt langzamerhand kleiner, doordat er van gezinshereniging nauwelijks meer sprake is.

Nu zijn het kinderen die door de klassieke talige problemen van arbeiderskinderen in het basisonderwijs niet voldoende kunnen functioneren. Of kinderen voor wie de cultuurkloof te groot blijkt te zijn, onder meer doordat de basisschool onvoldoende in staat gesteld wordt aan de eigen taal en cultuur van de kinderen aandacht te besteden, waardoor ze min of meer ontheemd raken, zich

kleio

WORDT

Auteurs Marian Langerbach
Jaap Patist
Ad Zwerus

Redactie Jaap Brandligt

Vormgeving Aya Gillissen

VERVOLGD

— **we**
proberen
er achter
te komen
— **vroeger**
mensen

(WORDT VERVOLGD)

1

niet voldoende thuis voelen in de school en daardoor slechter presteren dan eigenlijk nodig.

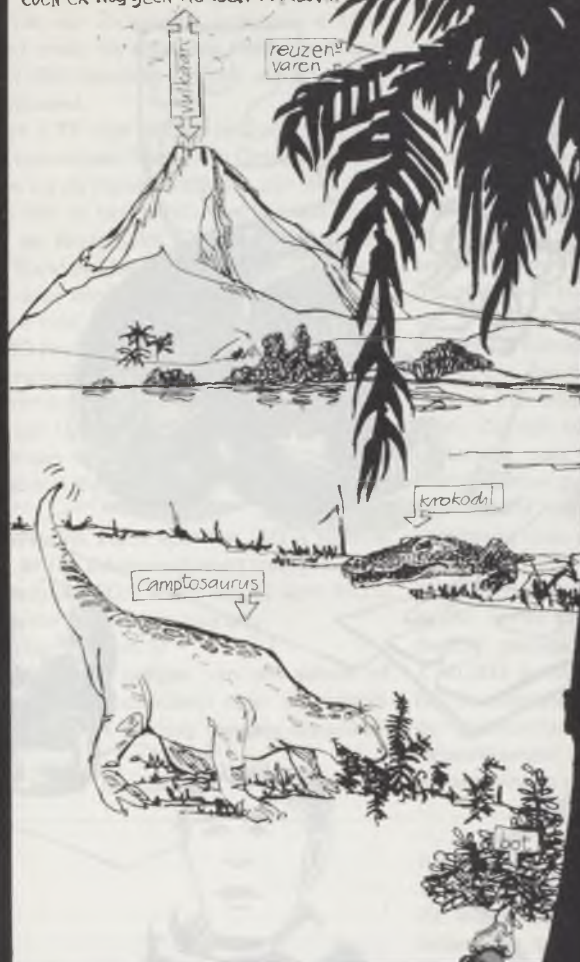
Verder zijn er de kinderen die last hebben van de typische tweede-generatie-problematiek en dus uit de schoolboot vallen.

Een geschiedensmethode voor IBO-leerlingen

Voor IBO leerlingen bestaat geen eigen,

echte, geschiedensmethode. Dat is jammer, want we vinden dat iedereen op school kennis moet maken met geschiedenis. Wie op school geen geschiedenis gehad heeft loopt een grote kans later geen weg te weten met alle geschiedenissen die in het dagelijks le-

TOE! ER NOG GEEN MENSEN WAREN...



...WAS DIT EEN RUSTIG LANDSCHAP

200 tot 100 miljoen jaar geleden leefden er saurussen op het land. Eén ervan was de tyrannosaurus. Dat was een echte-gevaarlijke-vee-eter.

Er leefden ook minder gevaarlijke saurussen, zoals de kleine plantenetende camptosaurus.

WE PROBEREN ER ACHTER TE KOMEN



ven verteld of verbeeld worden. Het verschil tussen sprookje en historie wordt dan niet gemakkelijk ontdekt. Wie op school wel geschiedenis gehad heeft, hoe weinig ook, is tenminste voorbereid op het herkennen van herinneringen. De herinneringen van een volk, van een cultuur, of van de mensheid, die een rol spelen bij opinies en handelingen in het dagelijks leven. We willen dat iedereen de mogelijkheid krijgt om zulke herinneringen te onderscheiden van fabels.

Uitgangspunten bij leerstofkeuze

Dit uitgangspunt heeft belangrijke gevolgen voor de leerstofkeuze. We moeten de leerlingen stof aanbieden die veelvuldig als herinnering voorkomt. Het gaat dan om beelden die op allerlei manieren telkens opduiken. In ons woordgebruik, in afbeeldingen en motieven, in materiële overblijfselen, op de tv, in stad of dorp, elke dag overal gebruiken mensen historische beelden. We moeten proberen daaruit die beelden te

Uit het leerboek van de methode 'Wordt Ver-
volgd' p. 1 t/m 4.



→ Als we nu, vandaag, naar dezelfde plek, de plek waar toen saurussen leefden, zouden terugkeren dan zagen we waarschijnlijk geen moeras meer. Op die plaats staan nu vast huizen of er is een snelweg of een vliegveld. Als ze grondwerk aan 't doen zijn vinden mensen soms botten uit het verleden. Ze halen er dan een archeoloog bij. Dat is iemand die spullen uit het verleden uit de grond opgraaft en ze dan bestudeert.

Als een archeoloog op de plek gaat graven waar de tyrannosaurus is verdronken dan zou hij heel misschien een schedel kunnen vinden: kijk maar naar blad 2 in het werkboek.

kiezen die voor zoveel mogelijk mensen betekenis hebben. Beelden die associaties oproepen en een 'smaak' hebben in het dagelijks leven.

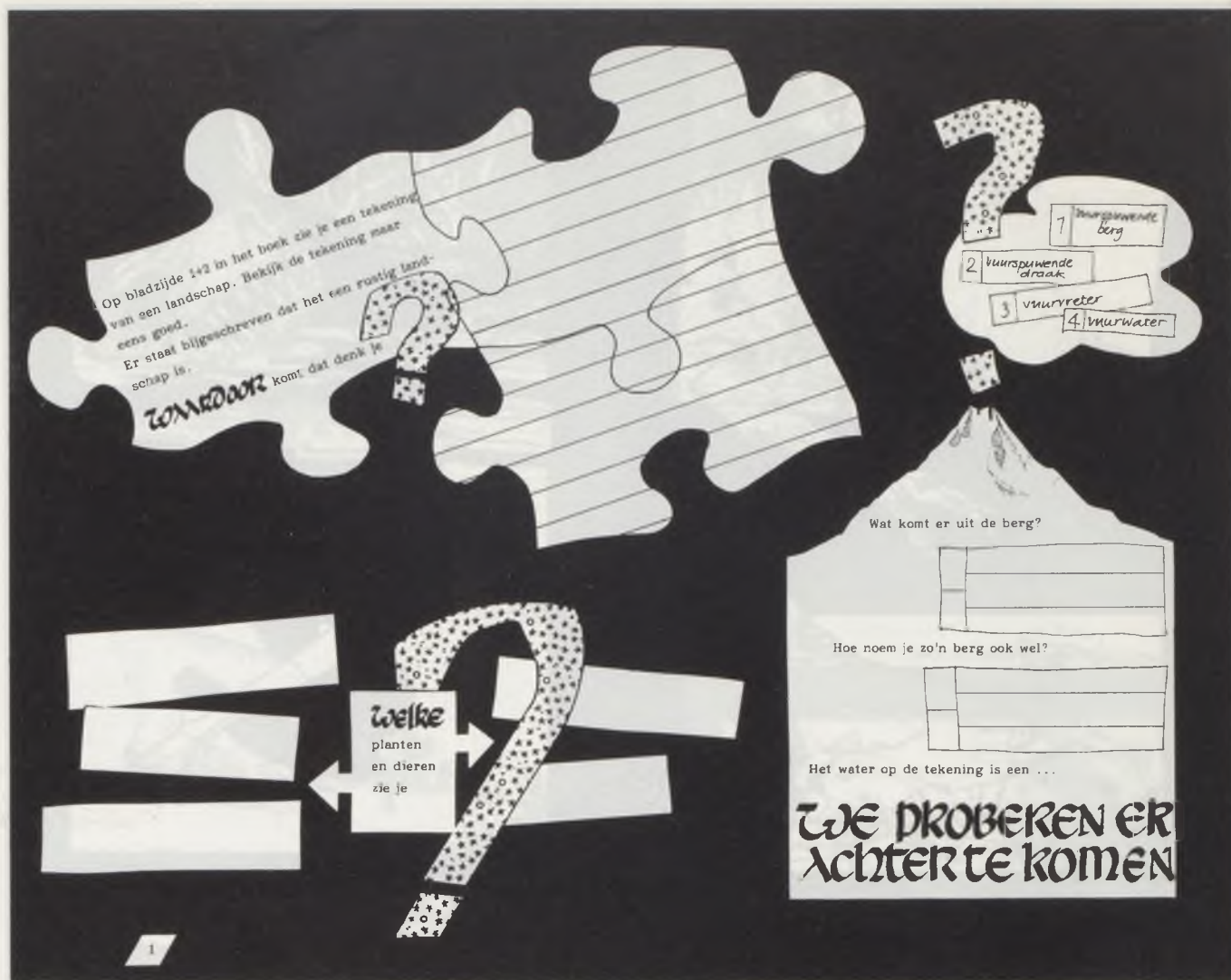
Maar we willen de leerlingen niet alleen met beelden uit de geschiedenis laten kennismaken. Ze moeten ook kennismaken met enkele gegevens die aantonen dat het 'herinneringen' zijn, en geen fabels. Bij fabels en mythologie is de vraag 'hoe weten we dat?' niet zo belangrijk, bij geschiedenis is het wezenlijk dat er op die vraag een ant-

woord komt. Daarom moet al meteen aan de orde komen dat geschiedenis een constructie is, een puzzel, gebaseerd op een aantal gegevens. Tekeningen zijn heel geschikt om het legpuzzelachtige van geschiedenis aan te geven.

Een tweede uitgangspunt bij de leerstofkeuze is de wens leerlingen niet in een uitzonderingspositie te brengen. Wie bij een schoolvak totaal andere stof krijgt dan gebruikelijk is kan daarover niet achteloos

praten met leeftijdgenoten en ouderen. We vinden het belangrijk dat leerlingen hun schoolervaringen op een eenvoudige manier kwijt kunnen buiten school. Het is leuk als je iets weet wat een ander niet weet, maar het is niet leuk als je heel veel moeite moet doen om dat te kunnen vertellen. We moeten de leerlingen dus stof aanbieden die past bij de traditionelere schoolgeschiedenis.

Zo kozen we voor traditionele thema's, zoals Prehistorie, Grieken en Romeinen. Bin-



Op deze en de volgende pagina's zijn enkele bladzijden te zien uit het werkboek die horen bij het eerste hoofdstuk van het leerboek over de prehistorie.

nen elk thema gaat het om een paar beelden die onthouden moeten worden als iets dat echt gebeurd is. Als centraal beeld bij de Prehistorie kozen we de saurussen. De 'monsterlijke' soorten daarvan lijken op de draken die in vele culturen voorkomen als fabeldieren. We hebben evenmin als de wetenschappelijke historici een verklaring voor het raadselachtige van die overeenkomst. Dat vormde voor ons geen probleem. Niet alles is immers verklaarbaar in en door de geschiedenis. We kunnen wel laten zien hoe griezelig de saurussen lijken, en ook vrij eenvoudig aangeven hoe we aan onze kennis komen.

Verdere aanpassing aan het 'IBO-publiek'

De leerlingen van het IBO probeerden we te beschrijven in het vorige hoofdstukje. Met die gegevens moeten we geducht rekening houden. De leerlingen verschillen onderling sterk in vooropleiding, huiselijk milieu en culturele achtergrond en vormen dus een heterogene groep. Bovendien hebben veruit de meeste leerlingen grote pro-

blemen met verbale uitingen in het Nederlands. Wel zijn praktisch alle leerlingen, zoals al hun leeftijdgenoten, gewend aan kijken. Het is een alledaagse gewoonte om hap-snap informatie te halen uit stripboeken en bijvoorbeeld sommige tv-programma's.

Voor ons betekende dat dat we weinig tekst en veel visuele leerstof moeten aanbieden. Bovendien moet het thema ergens over gaan, het moet feitelijk en voorstelbaar zijn.

De leerlingen moeten er zelf op allerlei manieren mee kunnen werken, want lang luisteren ligt ze niet. We zochten daarom naar veel mogelijkheden tot individualisering, met behulp van duidelijke opdrachten en eenvoudige basisgegevens. Voor leerlingen die meer aankunnen moeten er ook moeilijker opdrachten zijn.

We moeten voorkomen dat leerlingen binnen een opdracht gaan zwemmen. Daarom is een open, probleemoplossende benadering ongeschikt.* Vandaar dat de basisopdrachten in de reproductieve sfeer liggen. De antwoorden moeten in de afbeeldingen of de teksten gevonden kunnen worden.

kleio

nummer 6/87
pagina 16 en 17

Een schedel van de tyrannosaurus. In de strip zien we geen skelet maar een echt levend dier met een huid, spieren en ogen. Hoe weten we nu hoe dat dier er zó uit zag? De geleerden gaan zo'n schedel heel nauwkeurig bekijken. Ze kijken waar de ogen hebben gezeten en de spieren. Dan geven ze een tekenaar de opdracht een reconstructie te maken. Het resultaat ziet er dan zo uit:



Heel eenvoudig, nietwaar? Zouden jullie dat ook voor elkaar krijgen? Probeer het maar eens met onderstaande schedel. Trek vlak over de schedel een lijn. Teken een oog op de plaats van de oogkas.



Dit was een vlees-/graseter.
Hij hield in ieder geval veel van suikerklontjes.
Lang jaar stond hij nog in de wei.*

*Streef door wat niet waar is.

We kunnen ook kijken naar dieren die nog een beetje op de saurussen lijken en die nu nog leven. We kijken dan naar reptielen, zoals de hagedissen, kameleons en de krokodil. De krokodil? Zijn we die niet al eerder tegengekomen?

En nu, deze



Ja, op het allereerste plaatje van dit boek kroop er al een krokodil uit het water. Hebben we daar dan een fout gemaakt? Nee, de krokodil leeft al 225 miljoen jaar op deze aarde. De saurussen zijn 100 miljoen jaar geleden al verdwenen. De krokodil bleef en ongeveer 2 miljoen jaar geleden kwamen pas de eerste mensachtigen op aarde.

Doordat we de leerlingen dwingen goed te kijken en te lezen hopen we dat ze de elementaire gegevens opnemen die nodig zijn om met wat complexere vragen om te kunnen gaan.

We hebben niet alleen doelstellingen die rechtstreeks met geschiedenis samenhangen. Ieder schoolvak is een deel van het hele schoolprogramma. Het lijkt ons belangrijk dat kinderen met verschillende bekwaamheden leren samen te werken. In het geval van IBO-leerlingen moet bovendien elke gelegenheid om ze tot verbale uitingen aan te zetten gebruikt worden. Daarom hebben

we opdrachten gemaakt die in samenwerking uitgevoerd moeten worden.

Onze methode 'Wordt Vervolgd'

Een leerboek en een bijbehorend werkboek vormen de basis voor onze methode. Op zichzelf moet de inhoud voldoende zijn voor de leraren. Eigenlijk zou een en ander nog aangevuld kunnen worden met sets docentmateriaal, waardoor naar behoefte onderdelen uitgebreider vertoond of behandeld kunnen worden. Afbeeldingen van rotstekeningen, draken, werktuigen, kunstuitingen (met historische informatiewaarde), enzovoort zouden gebruikt kunnen worden, korte verhaaltjes etcetera zouden kunnen worden bijgevoegd of opgenomen worden in een literatuurlijstje. Elke school zou zulke lerarenhulpsets moeten kunnen aanschaffen. Maar dit is commercieel niet aantrekkelijk.

Zoals wij ons een ideale methode voorstellen zou de boodschap moeten zijn dat geschiedenis een manier is waarop de mens naar zichzelf kijkt, door de tijden heen.



In onze kleding lijkt een Neanderthalarmen wel wat op de mensen om ons heen. (Leerboek p. 9)

* Een open methode is ongeschikt voor leerlingen die niet zulke beste schoolprestaties leveren omdat er te weinig organizers zijn om de opdracht met plezier uit te kunnen voeren. Problem-solving is niet vanzelfsprekend een goede manier om deskundigheid te verwerven. Immers, deskundigheid vereist vooral het vermogen problemen te stellen, te toetsen of ze juist gesteld zijn, daarna het probleem te analyseren, en dan eventueel oplossingen te bedenken. Een te snelle sprong naar het oplossen verhindert juist het leren van deskundigheid.



Om echt te kunnen 'kijken' naar de ervaringen van onze soort moet het materiaal zo concreet zijn dat de leerlingen zich in kunnen leven.

Voor IBO-leerlingen betekent dit, nog nadrukkelijker dan voor hun leeftijdgenoten op andere schooltypen, dat het materiaal beeldend en visueel moet zijn. Daarom was een groepje volwassenen en kinderen in ieder thema aanwezig; het reisde als het ware door de tijd heen. Voor de leerlingen behoeft deze boodschap niet expliciet gemaakt te worden, voor de leraren is het een rode draad die speels of serieus in de lessen aan de orde kan komen.

Een praktijkschool

Om de lezer een indruk te geven van hoe het toegaat in het Individueel Beroeps Onderwijs volgt hier een verslag van een op de band opgenomen les. Het betreft een klassikale nabespreking van twee taal oefeningen. Er is gekozen voor een taallessen enerzijds, omdat het vak geschiedenis op een IBO-school als vak moeilijk inschatbaar is en anderzijds omdat ons inziens geschiedenis een talig vak is. Via het weergeven van deze taallessen, waarbij we over de schouder van de leraar meekijken, wordt inzicht gegeven in het proces van kennisverwerving van deze leerlingen.

De les werd gegeven in een brugklas van een scholengemeenschap voor lager beroeps onderwijs. De klas bestaat uit 12 leerlingen. Vijf leerlingen zijn afkomstig van het speciaal onderwijs (LOM). Zeven leerlingen, waaronder twee Turkse, zijn afkomstig van de basisschool. Een van de Turkse leerlingen woont nog maar anderhalf jaar in Nederland. Voor dat hij hier kwam heeft

hij om medische redenen nooit een school bezocht. Zijn kennis van de Nederlandse taal is praktisch nihil. Tijdens aparte ondersteuningslessen wordt hij individueel geholpen. De andere Turkse leerling wordt eveneens voor het vak Nederlands individueel ondersteund. Beide Turkse leerlingen waren bij de les afwezig.

Van twee van de leerlingen afkomstig uit het speciaal onderwijs was het niet zeker of ze er al aan toe waren naar het LBO over te stappen. De mogelijkheid dat het gedrag van de leerlingen moeilijkheden zou opleveren, speelde daarbij een rol. Tot op het moment van de bandopname heeft de leerkracht over de inzet van deze leerlingen niet te klagen. Ze zijn vast van plan het op deze school helemaal te gaan maken. Hun gedrag tijdens de lessen is veelal zeer luidruchtig. Ze vormen met nog een andere leerling een blok tegenover de rest van de klas. Vooral de beide Turkse leerlingen vormen een doelwit voor allerlei pesterijen.

kleio

nummer 6/87
pagina 18 en 19



Je ziet hier plaatjes van mensen en saurussen die het met elkaar aan de stok hebben. Saurussen hebben kunstenaars tot het tekenen of schilderen van draken geïnspireerd. En toch heeft geen mens ooit een saurus gezien.

Op veel schilderijen en tekeningen vechten mensen met draken.



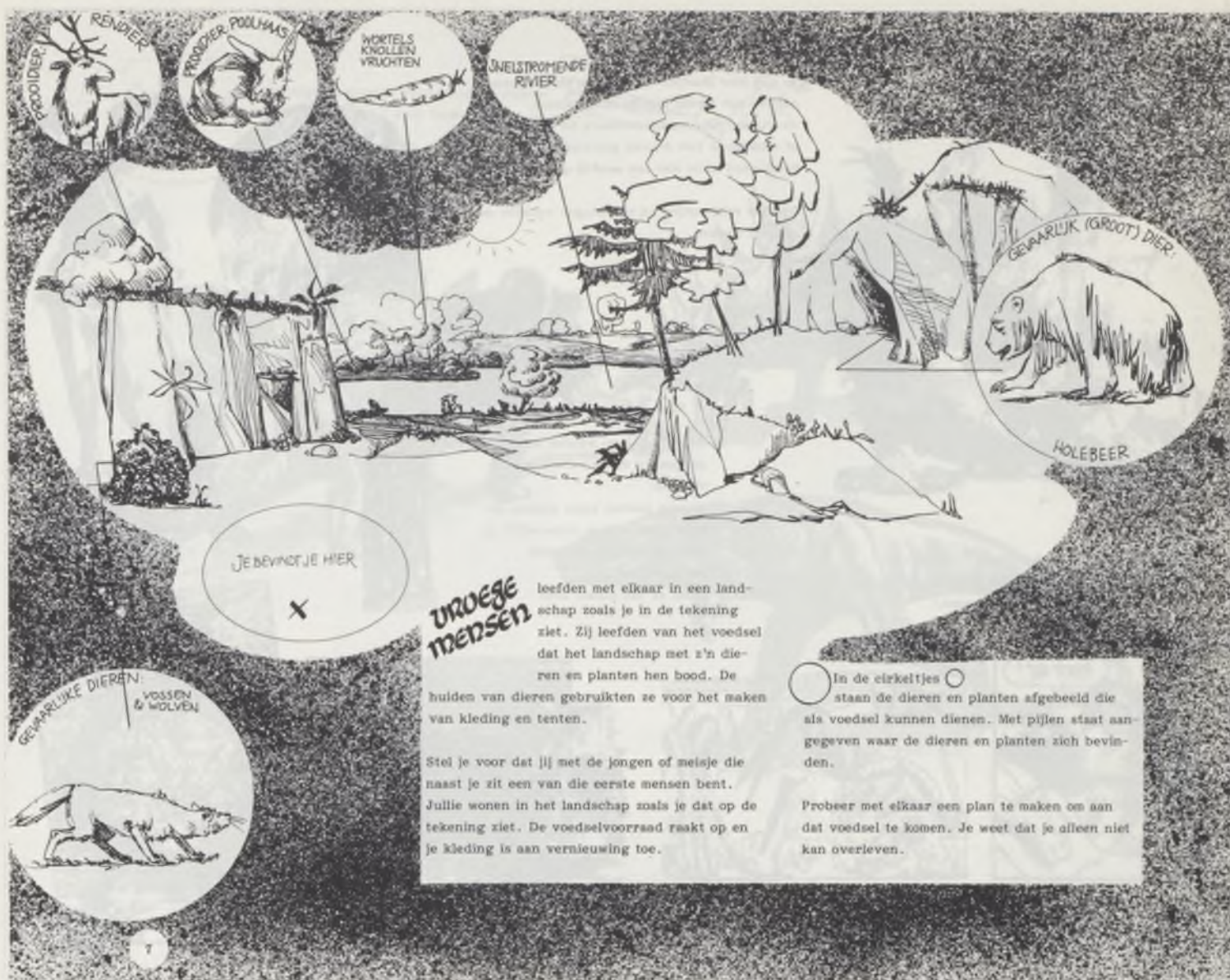
Opdracht:

- Schrijf eens op waarom kunstenaars mensen en draken altijd laten vechten.
- Mensen hebben nooit draken gezien! Toch zijn ze bijna altijd op dezelfde manier afgebeeld. Hoe komt dat? Praat er met elkaar over.

De ridders met zo'n verhaal thuis kwamen, dan werden deze heldendaden soms opgeschreven of er werd een schilderij van gemaakt.



- Een blinde kaart is een kaart
☐ die bij aardrijkskunde wordt gebruikt en waarop geen namen staan;
☐ voor een blinde die met de bus of trein reist;
☐ die alleen door blinden wordt gebruikt.
- De stuurman ontdekte een blinde passagier aan boord van het schip. Die passagier:
☐ was verdwaald op het schip;
☐ wilde met de boot zonder te betalen;
☐ was blind.
- Iemand die kleurenblind is, kan sommige kleuren niet (goed) onderscheiden. Hoe kan zo iemand toch zien of het verkeerslicht op rood, oranje of groen staat? _____
- Televisiekijkers / automobilisten / oogartsen kunnen verblind raken. Welke van de drie pas hier het beste? Streep de andere twee door.
- Typen met dopjes over de toetsen, zodat je de letters niet kunt zien, noemen we _____ typen.
- Moeder zei: "Wim, doe jij de blinden ever dicht". Die blinden zie je _____
- Kun je het spreekwoord afmaken? "In het land der blinden _____"
- Een spel met een blinddoek is _____



De les. Nabespreking van oefening 2.5

Oefening 2.5 impliceert verschillende aspecten van taal. De opdrachten 1, 2, 3, 4, 6 en 8 behelzen woordkennis.

Opdracht 4 doet een beroep op associatief taalgebruik. Opdracht 7 vraagt naar kennis van spreekwoorden.

Ik Sjaak, wat heb jij als antwoord gekozen bij 'een blinde kaart is een: ...'

Sjaak Eh... dat is een kaart die alleen door blinden wordt gebruikt.

Ik Wie heeft dat ook?

Het blijkt dat vijf leerlingen hetzelfde antwoord hebben gekozen.

Ik Dat is niet goed jongen.

Arjen Meester, mag ik het zeggen?

Ik Ga je gang, Arjen.

Arjen ... die bij aardrijkskunde wordt gebruikt en waarop geen namen staan.

Ik Uitstekend Arjen.

Ik geef nog wat uitleg over het begrip blinde kaart.

Ik Pieter, welk antwoord heb jij gevonden bij vraag 2? 'Een blinde passagier is een passagier die: ...'

Pieter Was verdwaald op het schip.

Ik Wie van jullie heeft dat antwoord ook gegeven?

Vier leerlingen steken hun vinger op.

Arjen Nee, natuurlijk niet. Dat is niet goed.

Ik Arjen, je zou niet door de klas schreeuwen. De afspraak is dat wanneer je iets wilt zeggen, je vinger op moet steken.

Pieter, dat antwoord dat je hebt gegeven is niet goed. Michiel, welk antwoord heb jij opgeschreven?

Michiel Wilde met de boot zonder te betalen.

Ik Dat is juist.

Henk Oh... meester ik had 'was blind'.
Ik Eigenlijk heb jij die vraag ook goed beantwoord, Henk. Wanneer je de vraag goed leest zou je er ook uit kunnen opmaken dat de passagier blind is.

De rest van de groep vindt dat ook. Ik vervolg met het begrip blinde passagier/verstekeling wat meer te verduidelijken.

Ik lees vraag 3 voor.

kleio

nummer 6/87
pagina 20 en 21

hier

konteplan



(wordt vervolgd)

Ik Jan, weet jij het antwoord op die vraag?

Jan Nou, dan wacht hij gewoon tot dat hij ziet wanneer de mensen oversteken. 'Dat is fout', roepen Sjaak en Arjen gelijk.

Ik Jan heeft natuurlijk wel een slimme oplossing gevonden. Maar ik wil eigenlijk wat anders horen.

Steven Nou, dan weet ik het niet.

Michiel Meester, er zit een tikkertje in zo'n stoplicht. Wanneer het op groen staat gaat het tikken.

Ik Ja, dat is ook een heel mooi antwoord, Michiel.

Sjaak Dat heb ik ook meester.

Arjen Ja, ik ook.

Ik Jullie hebben gelijk. Maar dat is heel modern.

Steven Maar dat is niet bij elk stoplicht, meester.

Ik Nee, Steven, dat is waar. Het is eigenlijk geen goed antwoord op de vraag. Lees die vraag nog eens over.

Ik lees de vraag voor.

Arjen Dat ziet de man aan de volgorde

Ik van de lichten.

Ik Ja, natuurlijk. Dat is het goede antwoord.

Na enige aarzeling komt er bij een groot deel van de klas een goedkeurend gemompel op gang. Ik vertel er nog wat over en breng het een en ander in verband met de vaste volgorde van de lichten. Daarna gaan we naar vraag 4 kijken. Ik lees die vraag eerst even voor.

Ik Ik ben benieuwd of jullie die vraag goed begrepen hebben. Jan, welk antwoord heb jij opgeschreven?

Jan Televisiekijkers.

Ik Leg me dat eens uit.

Jan Als je een tijdje voor de televisie zit krijg je hele slechte ogen.

Wouter Ja, dat is zo...

Michel ...vooral als je dag en nacht voor de t.v. zit.

Ik Wie heeft er een andere mening over welke van de drie verblind kunnen raken?

Arjen Ja, eh... bij automobilisten zou het ook kunnen.

Ik Hoe dan, Arjen?

Arjen Ja, dat weet ik niet zo goed te zeggen.

Ik Ik denk dat we eerst maar eens moeten praten over wat dat woord verblind raken betekent. Wat denk jij, Pieter?

Pieter Televisie kijken...

Ik Nee, mijn vraag is: wat betekent dat, verblind raken?

Pieter Dat je niks meer kunt zien.

Arjen Heel slecht zien.

Rob Dat je haast niks meer kan zien.

Nog meer leerlingen roepen nu van alles door elkaar.

Ik Jongens, zo gaat dat niet. We spreken af dat je je vinger opsteekt wanneer je iets wilt zeggen. Pieter, je zei televisie kijken. Bedoel je dat wanneer je lang televisie gekeken hebt dat je dan haast niets meer kunt zien?

Pieter Nee, maar je kan dan nog heel



Enkele bladzijden uit H. 2 van het leerboek, 'Kleine staatjes en een groot volk'.

Ik slecht zien. Je ziet alleen nog maar streepjes.

Ik Is dat dan hetzelfde als verblind zijn?

Pieter Niet zo erg.

Ik Wie kan mij vertellen wat verblind zijn betekent? Je mag ook een voorbeeld noemen.

Sjaak Nou als je een spiegeltje hebt en je vangt de zon er in en je schijnt het in iemands ogen dan raak je verblind. En als je in de auto zit en er komen lichtstralen op dat spiegeltje en het schijnt in je ogen dan kun je ook verblind raken.

Ik Ja, dat zijn goede voorbeelden. De meesten van jullie zullen wel eens met een spiegeltje zonnestrallen hebben opgevangen. Wanneer je dan in dat spiegeltje gaat kijken dan bemerk je dat de weerkaatsing van het licht in dat spiegeltje zo fel is dat je onmiddellijk je ogen sluit. Dat gaat eigenlijk automatisch. Je kunt er gewoon niet in kijken. Dan ben je verblind. Wie

kan nog meer voorbeelden opnoemen van situaties waarin je verblind raakt? Denk nog eens aan die voorbeelden televisiekijkers/automobilisten/oogarts.

Sjaak Als je in het donker in je bed ligt en je moeder komt de kamer op en doet het licht aan dan ben je ook even verblind.

Ik Dat is waar. Maar denk nog eens even aan die drie voorbeelden.

Arjen Automobilisten...

Ik Geef eens een voorbeeld, Arjen.

Arjen Ja, nou... eh... Je zit in de auto, ... eh... veel licht op de weg. Met mist bijvoorbeeld... Dan komt er een auto langs en die schijnt dan met fel licht. Die tegenstander schijnt dan fel in je ogen.

Jan Dat mag niet, ... dat is verboden...

Ik Arjen, je bedoelt het goed. Het gebeurt nogal eens dat een jou tegemoet komende automobilist z'n grote lichten aan heeft. Die schijnen dan fel in je ogen. Je kunt dan praktisch niets meer zien. Dan ben



je verblind. Dat kan heel gevaarlijk zijn.

Dus jullie zullen het met me eens zijn dat verblind raken en automobilisten het beste bij elkaar horen? Dan gaan we nu naar vraag 5. Oh... die is gemakkelijk...

Ik lees de vraag op en vraag aan Rob wat hij als antwoord heeft.

T.V.

Grote hilariteit in de klas. Jan roept zingend: blindtypen, blindtypen...

Ja, dat is goed. Maar wat betekent dat dan?

Dan zitten er allemaal dopjes over de letters.

Hoe weet je dan welke letters bij welke toetsen horen?

Dat heb je geleerd.

Ja. De letters hebben vaste plaatsen op de typemachine. Dat weet je op een gegeven ogenblik wel uit je hoofd.

We gaan nu naar vraag 6. Michiel beantwoordt maar meteen deze vraag.

Michiel Dat weet ik niet.

Wouter Ik weet het ook niet.

Pieter Gewoon de luiken dichtdoen.

Ik Ja, dat is goed.

Ik geef verder nog wat uitleg hierover.

Ik Sjaak, kun jij het spreekwoord afmaken bij vraag 7?

Sjaak Die heb ik niet.

Ik Steven, kun jij het spreekwoord afmaken?

Steven Nee, die wist ik niet.

Henk schreeuwt ongevraagd door de klas: 'is éénoog koning'. Op dit moment valt er een doodse stilte in de klas.

Ik zie dat bijna alle leerlingen naar Jan kijken. Jan zit met een rood hoofd naar buiten te kijken. Plotseling realiseer ik me tot mijn

schrik dat Jan aan één oog blind is. Toch even uit het veld geslagen lijkt het me beter deze vraag verder maar even met rust te laten en over te gaan naar vraag 8. Na de les zal ik er met Jan wel op terugkomen. Ik weet dat Jan het klassikaal bespreekbaar maken van het voorval niet aankan.

Ik Wie van jullie weet hoe we een spel met een blinddoek noemen?

Michiel (hard) Blindspel!

Alle leerlingen lachen hem uit.

Steven Dat is blindemannetje. We spelen dat vaak in de speeltuin.

De anderen schreeuwen door de klas dat ze het spel nog wel eens spelen.

Het CSE 1987

Dit artikel bevat enige reacties op het CSE-1987. Drie docenten nemen ieder een eigen schooltype op de korrel. Chris Nigten, o.a. docent aan het Segbroek College in Den Haag, geeft zijn mening over het Lbo/Mavo-werk, voor het eerst met een overmaat aan gesloten vragen. Gerard Persoon, verbonden aan het RK College te Noordwijkerhout, bespreekt het CSE-Havo en Joke van der Leeuw-Roord, lerares aan het Edith Stein College in Den Haag, gaat in op het Vwo-examen.

LBO/MAVO: een gesloten zaak?

Geschiedenisleraren zullen uit hoofde van hun hoedanigheid als eersten de wenkbrauwen fronsen wanneer weer eens iemand beweert dat wij van doen hebben met een historische gebeurtenis. Meestal weten zij wel beter.

Al is dit cliché bijna tot op de draad versleten, het plakt aardig als etiket op de introductie van meerkeuzevragen in het CSE Geschiedenis en Staatsinrichting voor het Lbo/Mavo. Of het geschiedenisonderwijs deze jongste aanwinst dient te koesteren, is een andere kwestie. Conform de aard van ons vak lijken de meningen hierover te divergeren. Al die standplaatsgebonden, subjectieve, individuele docenten denken natuurlijk het hunne ervan. Volgens het beproefde verdeel- en heers-principe slaat het CITO vervolgens zijn slag. Betreft het hier een ridderslag of een heuse knock-out? Leidt deze vernieuwing tot statusverhoging of tot faillissement? Nogmaals, de meningen lijken uiteen te lopen.

Het heeft weinig zin oude koeien uit de sloot te halen om te overzien hoe het zo ver heeft kunnen komen. Evenmin is een opsomming van positieve en negatieve effecten van meerkeuzevragen in dit verband doeltreffend. Wat mij betreft, overheersen de laatstgenoemde effecten, om mijn eigen standplaatsgebondenheid (mag dit woord ook met de vuilnisman mee?) te tonen. Hier volstaat een korte impressie van het Mavo (men leze ook steeds Lbo) CSE 1987. Natuurlijk ben ik bereid die te geven, al bedenke men slechts de indruk van een enkeling te vernemen. In mijn geval lijkt dit enigszins op het vragen aan een lid van de vredesbeweging om een impressie van de nieuwste serie kernwapens. Toch zijn er ook hele volksstammen die menen kernbewapening als een positieve en nuttige zaak te moeten beoordelen. Zo heeft eenieder recht op individuele expressie.

Voor zover ik kan overzien, heeft dit CSE geen ongelukken veroorzaakt en zijn de re-

sultaten zelfs alleszins redelijk te noemen. Deze omstandigheid vormt des te meer reden om een afweging te maken tussen opportunisme en uitgangspunten van geschiedenisonderwijs en om zich te bezinnen op de vorm van een CSE voor ons vak.

Het examen bestond uit 35 meerkeuzevragen (18 SI/17 SU), die elk een punt waard waren en uit 5 open vragen (3 SI/2 SU), die elk 3 punten konden opleveren. Het eindcijfer werd min of meer bepaald door de behaalde score te verdubbelen en de uitkomst door 10 te delen. (De CITO-tabellen zijn in werkelijkheid verfijnder.)

Een rubricering van de in dit examen getoetste vaardigheden, uitgesplitst per vraag, zou inzicht verschaffen in de door de examenmakers gehanteerde criteria bij het selecteren van gesloten en open vragen. Zo'n rubricering overschrijdt de marges van een korte impressie. Niettemin, vooralsnog lijken die criteria in nevelen gehuld. Is het te cynisch te beweren dat even goed heel het CSE in gesloten vraagvorm had kunnen verschijnen? Wat onverlet laat dat, naar mijn opvatting, een open CSE de voorkeur geniet. De samenstellers van het CSE zullen de werkers in het veld, de docenten dus, een belangrijke dienst bewijzen door een toelichting op de gehanteerde uitgangspunten en selectiecriteria te publiceren. Dan weten docenten waarschijnlijk beter waar zij aan toe zijn.

Staatsinrichting

Naar verwachting is het op de meeste scholen zo gegaan, dat de leerlingen, zo gauw ze de examenruimte mochten verlaten, masaal de aftocht bliezen. De leerlingen zal men niet licht horen klagen: lekker snel klaar, niet veel schrijfwerk en meestal een aardig cijfer. Als docenten zoiets niet geweldig vinden, zijn het wel heel grote zuurpruimen. Toch een enkele opmerking, goed voor vier kritiekpunten.

Vraag 13 van het D-examen levert het bewijs dat waterdichte formuleringen in ons vak uiterst lastig te maken zijn. Het is aan een slordige redactie te wijten dat deze vraag door veel leerlingen fout is beantwoord. Waarschijnlijk hebben deze leerlingen het juiste antwoord op goede gronden als minder juist terzijde geschoven. De vraag luidde: *'Iedere Nederlander die dat wil, moet precies kunnen lezen wat er in de Tweede Kamer met een wetsvoorstel is gebeurd. Wat moet hij daarvoor lezen?'* De antwoordmogelijkheden waren: *'a De Handelingen van de Tweede Kamer/ b de Memorie van Antwoord/ c het Staatsblad'*.

Van mijn eigen groepje (ik had 13 leerlingen, van wie 12 examen op D-niveau deden) hebben 10 van de 12 kandidaten antwoord c gegeven, terwijl de alwijze CITO-computer slechts antwoord a goedkeurt.



kleio

(De andere 2 kandidaten gaven dit antwoord wel.) De betreffende 10 leerlingen, zo heeft navraag uitgewezen, kwamen vanwege de woorden 'is gebeurd' tot hun keuze. Een formulering als 'is gezegd' zou minder misleidend hebben gewerkt.

Dit is slechts één voorbeeld, maar ik heb bij tenminste 10 vragen (van de 35!) aangetekend, dat de redactie verwarrend is of kan uitwerken.

Ook vind ik, ten tweede, van diverse vragen de als juist antwoord aangemerkte keuzemogelijkheid discutabel. Bij voorbeeld wat te vinden van vraag 14? De vraag luidde: *'Is de macht van de Eerste Kamer inzake wetgeving groter of kleiner dan die van de Tweede Kamer? Waarom?'* De antwoordmogelijkheden: *'a Groter, omdat de Eerste Kamer het recht van initiatief heeft en de Tweede Kamer niet/ b Groter, omdat de voorzitter van de Eerste Kamer een wet mede moet ondertekenen en de voorzitter van de Tweede Kamer niet/ c Kleiner, omdat de Eerste Kamer slechts 75 leden heeft en de Tweede Kamer 150/ d Kleiner, omdat de Eerste Kamer geen recht van amendement heeft en de Tweede Kamer wel'*.

A Leg uit hoe een kabinetscrisis kan ontstaan. Gebruik bij je uitleg de volgende termen:

- koning(in)
- motie
- ontslagaanvraag
- Tweede Kamer

B Leg uit hoe een kabinet in het algemeen tot stand komt. Gebruik bij je uitleg de volgende termen:

- formateur
- fractievoorzitters
- informateur
- koning(in)

C In 1982 verwierp de Eerste Kamer een wetsvoorstel dat door de Tweede Kamer was aangenomen, waarin stond dat er een parlementaire enquête gehouden moest worden wanneer een vijfde van het aantal leden dat eiste.

Enige tijd later stuurde de Tweede Kamer een wetsvoorstel naar de Eerste Kamer waarin stond dat een parlementaire enquête gehouden moest worden wanneer een derde van het aantal kamerleden dat eiste.

De verwachting was dat de Eerste Kamer met dit laatste wetsvoorstel wel accoord zou gaan.

Hieronder staan twee redeneringen (I en II):

- I Je zou kunnen zeggen dat het bij de hier beschreven gang van zaken wel lijkt of de Eerste Kamer het recht van Amendement heeft.
- II Je zou ook kunnen zeggen dat de Eerste Kamer bij de hier beschreven gang van zaken zich gewoon gehouden heeft aan haar rechten en bevoegdheden.

Kies een van de twee redeneringen (I en II) uit en geef voor die redenering een argument.

Het juiste antwoord is d. Even goed kan men redeneren dat de macht van de Eerste Kamer juist groter is, omdat de Eerste Kamer een door de Tweede Kamer aangenomen wetsvoorstel kan verwerpen. Deze mogelijkheid wordt echter niet geopperd. Een aparte open vraag, te weten C, rondom dit thema is ook al geen voorbeeld van helderheid. Naar mijn idee is het interessanter als docent te ontdekken waarom leerlingen bepaalde vragen fout hebben beantwoord dan het aantal goede antwoorden te turven. Die ruimte biedt een examen als het onderhavige helaas niet. Ten derde bevreedt het dat

leerlingen blijkbaar geacht worden op de hoogte te zijn van niet in de stofomschrijving vermelde zaken, zoals de kwesties Mijer en Luxemburg (vragen 8 en 9).

De Sovjet-Unie

Om de indruk te vermijden dat uitsluitend in het SI-deel problemen zouden zitten, een voorbeeld uit het SU-gedeelte, dat aan-

X

Uit de rede van Chroestsjov tot het 20ste partijcongres.

„Stalin deed zichzelf aan het volk voor als een groot leider.

Op verschillende manieren probeerde hij het volk ervan te overtuigen, dat alle overwinningen die de Sovjet-Unie gedurende de Grote Vaderlandse Oorlog geboekt had, aan hem te danken waren en aan niemand anders. ...”

28. Tekst X

Chroestsjovs redevoering bevatte vooral de aankondiging van een nieuwe politieke koers.

Wat was een van de effecten van die koers?

- a Dat het buitenland een minder vijandige houding aannam.
- b Dat het Politburo buiten spel kwam te staan.
- c Dat verheerlijking van zijn persoon ontstond.
- d Dat zijn partijleiderschap onaantastbaar werd.

Ten vierde wil ik niet verhullen grote moeite te hebben met de hoeveelheid spotprenten in dit examen. (Maar liefst 10, waarvan 1 SI en 9 SU.) Verschillende interpretaties van de examenmakers lijken mij op wankelende basis te berusten. Spotprenten zijn nu eenmaal ongehoord lastig bronnenmateriaal vanwege hun vaak dubbelzinnige karakter. Zo valt nog wel even door te gaan, maar dat is niet de bedoeling van een korte impressie. Mede hierom beperk ik mij tot het

D-examen. Mijn enige C-kandidate heeft weliswaar er weinig van gebakken, helaas, maar kritiek op dit examen krijgt nauwelijks kwantitatieve ruggesteun, in tegenstelling tot het D-examen, in de resultaten waarvan enige lijnen waarneembaar zijn.

Mijn 12 D-kandidaten hadden meer moeite met de SU dan met de SI, respectievelijk 74 en 62 fouten. Mag ik dit interpreteren als een waarschuwing aan de voorstanders van gesloten vragen? Immers, bij vrij wat docenten verheugt het onderdeel staatsinrichting zich in de reputatie sterk cognitief van aard te zijn en derhalve redelijk geschikt voor een gesloten toetsvorm. Het onderdeel geschiedenis van ons vak heeft zo'n reputatie niet of nauwelijks, ook niet op het Mavo.

Tenslotte

Van dit eerste officiële CSE met overwegend meerkeuzevragen kan men naar mijn idee in ieder geval niet beweren dat de toetsbaarheid der geschiedenis en staatsinrichting in gesloten vorm bevredigend is aangetoond. Geschiedisonderwijs maakt zich sterk voor de ontwikkeling van een open wereldbeeld. Om een keur van redenen sluit een open examen beter bij dit streven aan.

Om nog even in examensfeer te vertoeven mag u uw krachten beproeven op de volgende gesloten vraag:

Waarom heeft het Lbo/Mavo een CSE Geschiedenis en Staatsinrichting in groten-deels gesloten vorm?

sluit bij mijn tweede kritiekpunt. In vraag 28 komt tekst X voor, die een fragment uit de rede van Chroestsjov tot het 20ste partijcongres bevat.

Het juiste antwoord luidde: *'a Dat het buitenland een minder vijandige houding aannam.'*

Men kan zich eerst afvragen wat wel het buitenland zou zijn. Polen, Hongarije of de Verenigde Staten, om wat mogelijkheden te noemen? Vervolgens zou ik in elk der drie gevallen antwoord a niet durven goed rekenen.

De antwoordmogelijkheden zijn:

a Omdat de discussie over de wenselijkheid van een CSE gesloten is

b Omdat de geschiedenis een gesloten boek is

c Omdat de VGN geen gesloten front vormt

d Omdat het CITO nog niet gesloten is.

Ik betwijfel of ook bij deze vraag een sluitend antwoord tot de mogelijkheden behoort. Kortom, ik heb moeite het CSE Lbo/Mavo 1987 in mijn hart te sluiten. Over en sluiten maar.

C.M. Nigten

HAVO-1e tijdvak

De eerste vier opgaven hadden betrekking op de grondwetsherziening van 1848 en waren door de gemiddelde Havo-kandidaat redelijk tot goed te maken. Een beetje flauw vond ik het om een vraag als 1a zo mager te honoreren: voor een uitleg kregen de kandidaten slechts 1 punt!

tegenwoordigen.

Voor de vervulling van deze *taken* (cursivering van mijn) heeft de Tweede Kamer twee rechten die de Eerste Kamer niet bezit. Welke rechten zijn dit?, zo luidde vraag 3b. Een heel oplettende kandidaat kreeg dan misschien wel in de gaten, dat de te noemen rechten van initiatief en amendement uitsluitend betrekking hebben op de (mede)wetgevende taak.

De term 'samenvatting' in vraag 4 was niet juist gekozen: immers uit het antwoordmodel bleek dat moest worden aangegeven de veranderde manier waarop de Kamers na 1848 vergeleken met daarvoor werden gekozen.

Het verloren gaan van de stemmen uitgebracht op de niet-gekozen kandidaten in een district, werd door veel kandidaten als antwoord gegeven op vraag 5: Leg uit waarom het districtenstelsel verhinderde dat het parlement een reële — Is 'evenredige' hier niet beter op zijn plaats? — afspiegeling was van de politieke voorkeuren der kiezers. Merkwaardig om deze varianten niet in het antwoordmodel aan te treffen.

Heel wat kandidaten noemden in vraag 6 de wijzigingen met betrekking tot het kiesrecht in de grondwetsherziening van 1917 als *twee* veranderingen: algemeen kiesrecht voor mannen als eerste, algemeen passief en mogelijkheid tot invoering van actief kiesrecht voor vrouwen als tweede. Het lijkt mij dat een dergelijk antwoord best te rechtvaardigen is gezien de formulering van de vraag.

De enige tekst in het werkmateriaal, een fragment uit de proclamatie van Willem III in 1849, speelde in de vragen geen wezenlijke rol en had dan ook net zo goed weggelaten kunnen worden.

Vragen over het recht van enquête nogal formeel-juridisch

De vragen van onderdeel B (vragen 7 t/m 13) hadden betrekking op het recht van enquête. Dat er in dit examen hieraan aandacht zou worden geschonken, viel te verwachten gezien de enorme publiciteit die de werkzaamheden van de RSV-enquêtecommissie enige jaren geleden kregen. Menige collega zal dan ook in zijn lessen ter voorbereiding op dit CSE aan het recht van enquête meer dan normale aandacht hebben besteed.

Niettemin zal diezelfde docent teleurgesteld zijn geraakt over de aard van de vragen over dit onderwerp in dit examen. De kandidaten die ik hierover sprak, verzuchtten na afloop van het examen de meeste problemen met de beantwoording van deze groep van vragen te hebben gehad. De meeste vragen waren dan ook wel heel erg formeel-juridisch. Bijvoorbeeld vraag 8b: Noem één belangrijk verschil tussen het

VRAGEN/OPDRACHTEN

A

1. a. Leg uit hoe de verhouding tussen ministers en parlement gewijzigd werd bij de Grondwetsherziening van 1848.
b. Welke verandering trad in 1848 op in de verhouding tussen Koning en ministers?
2. Verklaar waarom koning Willem II, die eerdere voorstellen tot herziening van de Grondwet steeds had verworpen, in 1848 de Grondwet wel wilde wijzigen (regel 1–2).
3. a. Wat zijn de twee belangrijkste taken van het parlement?
b. Voor de vervulling van deze taken heeft de Tweede Kamer twee rechten die de Eerste Kamer niet bezit.
Welke rechten zijn dat?
c. Geef van elk van de bij 3.b. bedoelde rechten een omschrijving.
4. Welke verandering met betrekking tot de samenstelling werd in 1848 aangebracht ten aanzien van
a. de Eerste Kamer?
b. de Tweede Kamer?
5. Leg uit waarom het districtenstelsel evenwel verhinderde dat het parlement een reële afspiegeling was van de politieke voorkeuren der kiezers.
6. Door welke twee veranderingen in de Grondwetsherziening van 1917 werd de ontwikkeling van de parlementaire democratie in haar huidige vorm nagenoeg voltooid?

In de vragen 3 en 4 — op zich niet moeilijk om te maken — zaten enige onduidelikheden in de formulering van de vragen. Zo had vraag 3a beter kunnen luiden: Wat zijn de belangrijkste taken van de Staten-Generaal als volksvertegenwoordiging? Het is dan wel redelijk om van de kandidaten te verlangen dat zij in hun antwoord wijzen op de (mede)wetgevende en controlerende taak. Nu gaven echter veel kandidaten op de vraag: Wat zijn de belangrijkste taken van het parlement? geheel te goeder trouw antwoorden als: het Nederlandse volk ver-

kleio

nummer 6/87
pagina 26 en 27

recht van interpellatie en het vraagrecht. Maar ook vraag 10b: In welk geval kan een minister(-president)/regering weigeren informatie te verstrekken aan de Parlementaire Enquêtecommissie? De kandidaten moeten hierop antwoorden: indien het verstreken van informatie in strijd wordt geacht met het belang van de staat.

Vraag 11, waarin werd gevraagd een verband te leggen tussen de samenstelling van de enquêtecommissie en de leer van de trias politica, was wel heel erg gemeen! Soms bedoeld om de bokken van de schapen te scheiden? Ik vraag mij af of bij het opstellen van een dergelijke vraag niet wat meer rekening met de gemiddelde Havo-leerling had kunnen worden gehouden.

Jammer was het dat de spotprent van Op-land die bij vraag 12 behoorde, niet werd gebruikt om daarmee een van de belangrijkste conclusies van de RSV-enquête naar

Vragen/opdrachten

15. Noem twee wezenlijke verschillen tussen het economische systeem in de Sovjet-Unie en het kapitalistische systeem.
16. Noem één reden waarom Stalin in de Sovjet-Unie een planeconomie doorvoerde.
17. Nieuwe technologische ontwikkelingen krijgen in de Sovjet-economie niet zoveel kans. Geef hiervoor één verklaring.
18. Veel economen beweren dat de planeconomie in de Sovjet-Unie de verspilling bevordert. Leg uit op welke manier dat dan zou gebeuren.
19. Noem één reden waarom een kolchoz niet zo gemakkelijk aan de normen van het plan kan voldoen als een fabriek.
20. In de laatste tekst (III) wordt gesteld dat de kolchozboeren in de eerste dertig jaren weinig of geen opbrengst te verdelen hadden (regel 6).
 - a. Noem drie oorzaken waardoor de kolchozproductie in de eerste dertig jaren zo laag was.
 - b. Hoe konden de kolchozboeren dan toch in leven blijven?
21. Noem twee verschillen tussen een kolchoz en een sovchoz.

SNEEUWWITJE



voor vragen ze over de kabinetsformatie moesten verzinnen?

Kandidaten met aardrijkskunde en economie in het voordeel

De vragen 15 t/m 21, over de planeconomie in de Sovjet-Unie, waren best wel te doen. De sobere en vrij directe manier van vraagstelling kwam hier goed over op de gemiddelde Havo-kandidaat. Bovendien konden sommige vragen vrij gemakkelijk beantwoord worden, indien de teksten in het werkmateriaal goed werden doorgelezen.

Kandidaten met aardrijkskunde en/of economie in hun vakkenpakket waren hier duidelijk in het voordeel: vooral zij droegen tal van varianten aan, waarin de opstellers van het antwoordmodel blijkbaar niet hadden voorzien.

Het verbaasde mij wel, dat ik op vraag 16 over de motivering van Stalin in de SU een planeconomie op te zetten, in het antwoordmodel geen antwoorden als: de SU omvormen tot industriestaat of de achterstand van de SU op de kapitalistische wereld verkleinen, aantrof.

voren te halen: het tekortschieten van het parlement in zijn controlerende taak gedurende een reeks van jaren (Hier had een link met vraag 3a gelegd kunnen worden!). Waarom geen vraag over de achtergronden hiervan?

Waarom trouwens een strafpunt moet worden gegeven, indien het opstel niet aan een bepaalde lengte voldoet, is mij opnieuw een raadsel. Nee, deze opdracht maakte op mij niet bepaald een geïnspireerde indruk. Wisten de examenmakers even niet wat

Opstel: antwoordmodel ontoereikend

Vraag 14, het maken van een opstel over de gang van zaken bij een kabinetsformatie aan de hand van 10 begrippen, was op zich geen moeilijke opgave. Een docent kon echter wel met zijn handen in het haar zitten indien een kandidaat wel de betekenis van de 10 vereiste begrippen gaf, maar geen samenhang daartussen aanbracht. Het antwoordmodel liet hem in zo'n geval in de steek: op geen enkele wijze stond daarin aangegeven hoe te waarderen indien het opstel in feite geen opstel was!

E

22. Wat wordt verstaan onder destalinisatie?
23. Voordat Chroestsjov zijn rede kon uitspreken moesten er nogal wat weerstanden overwonnen worden bij de Partijfunctionarissen. Geef hiervoor twee verklaringen.
24. De door Chroestsjov ingezette destalinisatie had ook gevolgen voor de slachtoffers van het Stalinbewind of hun nabestaanden. Noem er één.
25. Wat wordt in de tekst bedoeld met „brieven die zij geschreven hadden en verklaringen die zij voor hun dood hadden afgelegd”? (regel 5-6)
26.
 - a. Noem twee voorbeelden van reacties op de destalinisatie in de satellietstaten van de Sovjet-Unie.
 - b. Op welke wijze antwoordde de Sovjet-Unie op elk van de in 26.a bedoelde reacties?

Destalinisatie en 'satellietstaten'

Ook de vragen over de destalinisatie (vragen 22 t/m 26) waren niet moeilijk. Door de formulering van vraag 24 dachten sommige kandidaten dat het noemen van de naam van een slachtoffer bv. Kirov het juiste antwoord moest zijn.

Verder kun je je afvragen of het wel juist is om de term 'satellietstaat', een begrip uit de Koude Oorlog, in een tegenwoordige examenopgave te gebruiken. Zou 'Oostblokstaten' niet beter zijn?

Gesloten vragen

Vraag 27 en 28 waren gesloten opdrachten, die voor de meeste kandidaten niet moeilijk waren. Eén opmerking hierbij: tekstfragment III met daaraan gekoppeld het begrip 'polycentrisme', moest volgens het antwoordmodel uitsluitend in periode C (1953–1959) worden geplaatst. Doch plaatsing in periode D (1959–1964) valt even goed, misschien zelfs wel beter te verdienen: de scheuring in de communistische wereld vindt immers dan vooral plaats.

Al met al ondanks alle kritiekpunten een Havo-examen dat voor de meeste leerlingen niet al te moeilijk was.

Gerard Persoon

kennis en vaardigheden op het gebied van staatsinrichting en de geschiedenis van de Sovjet-Unie, maar ook als een proeve van snel denken en schrijven. Menigeen heeft geen kans gezien in de 2,5 uur die voor dit examen staan het gehele werk behoorlijk af te ronden.

Staatsinrichting

De moeilijkheidsgraad van de vragen staatsinrichting lag niet erg hoog: veel leerstof, weinig inzicht. Indien men de twee examen-onderdelen ieder de helft van de tijd geeft, dan was er voor dit deel voldoende tijd. De actuele discussie over de Eerste Kamer kwam ruim aan bod (vraag 1 t/m 6), al zal deze discussie aan menig leerling grotendeels voorbij zijn gegaan. In ieder geval stak de vragensteller zijn mening niet onder stoelen of banken: maar liefst twee argumenten voor handhaving en slechts één tegen met als extra blijk van waardering twee punten voor elk positief argument en één voor het negatieve argument. (Misschien had men ook nog kunnen vragen welke politieke signatuur de vragensteller had, met het verzoek het antwoord toe te lichten.)

Veel aanleiding tot discussie gaf de leervraag over de incompatibiliteiten (fout in correctie-model) voor het lidmaatschap van de Eerste Kamer. De in het correctie-model genoemde lijst was correct maar onvolledig. De grondwet laat naast de genoemde lijst de regeling verder over aan 'de wet'. En die bleken de collega's niet alle hetzelfde te kennen.

Over de formuleringen was men – in den lande – niet altijd gelukkig. Waarom werd bij de eerste opdracht niet gevraagd waarom in 1815 een tweekamerstelsel werd ingevoerd? Wanneer in vraag 10 sprake is van een ontwikkeling waarbij aan kamerontbinding niet valt te ontkomen, dan is het op zijn lichtst gezegd verrassend, dat er toch een ander gevolg kan zijn. Maar wie hard geleerd had kon, ondanks gebrek aan inzicht, op dit onderdeel hoog scoren.

Rusland

Het onderdeel Rusland gaf echter meer aanleiding tot problemen. Zowel onderdeel E, over de mening van de volkscommissarissen van buitenlandse zaken, als F, het betoog, bleken lelijke struikelblokken voor de leerlingen. (Beide opdrachten waren overigens in principe prima.)

Helaas waren bij E de teksten zo gekozen dat slechts bij uiterst 'close reading' de juiste oplossing gekozen kon worden en daarvoor ontbrak de tijd. Collega's, die een poging gedaan hebben deze vraag op te lossen, moesten vaak erkennen er niet foutloos uitgekomen te zijn. Daarbij bleek een foute

A

1. Waarom werd in 1815 de Eerste Kamer ingesteld?
2. De Eerste Kamer werd ook wel genoemd een 'Bolwerk voor de troon'.
 - a. Licht deze benaming toe.
 - b. Leg uit waarom deze benaming na de Grondwetsherziening van 1848 niet meer gebruikt kan worden.
3. Welk verschil is er in de wijze waarop de Eerste Kamer vóór de Grondwetsherziening van 1983 werd gekozen en waarop daarna?
4. Men kan beweren dat leden van de Eerste Kamer meer dan die van de Tweede Kamer in de werkelijkheid van het maatschappelijk leven staan. Licht deze bewering toe.
5.
 - a. Hoe noemt men functies die niet gelijktijdig met het lidmaatschap van de Eerste Kamer kunnen worden uitgeoefend?
 - b. Noem drie van die functies.
 - c. Verklaar in het licht van ons staatsbestel waarom deze functies in het algemeen niet gelijktijdig met het lidmaatschap van de Eerste Kamer mogen worden uitgeoefend.
6.
 - a. Noem twee argumenten vóór handhaving van de Eerste Kamer in ons huidige staatsbestel.
 - b. Noem één politiek argument tegen handhaving van de Eerste Kamer in ons huidige staatsbestel.

kleio

nummer 6/87
pagina 28 en 29

VWO: een omvangrijk examen

Afgelopen 4 mei om 13.30 uur vond het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis plaats. Dit zal de Vwo-leerlingen heugen, omdat het niet alleen een test was van

WERKMATERIAAL

E

Hieronder staan in willekeurige volgorde vier teksten, die elk een uitgangspunt voor de buitenlandse politiek van de Sovjet-Unie bevatten.

I

„Het standpunt van hun communistische principes handhavend, ... beseffen de Russische afgevaardigden dat er in dit tijdperk van de geschiedenis, waarin het oude maatschappelijke stelsel nog bestaat naast het nieuwe dat bezig is te ontstaan, ruimte is voor economische samenwerking tussen de staten die deze twee bezitstelsels vertegenwoordigen en dat die samenwerking voor de algemene economische wederopbouw noodzakelijk is.”

II

„Met het oog op deze belangrijke veranderingen in de internationale toestand stellen wij vast, dat zekere traditionele trefwoorden, die wij tot voor kort nog gebruikt hebben en waaraan velen gewend geraakt zijn, thans klaarblijkelijk achterhaald en onbruikbaar geworden zijn. Dit moet ons volledig duidelijk voor ogen staan, want alleen dan kunnen we bij de beoordeling van de nieuwe politieke situatie, die in Europa ontstaan is, vermijden, dat we het slachtoffer van grote vergissingen worden. We weten bijvoorbeeld, dat in de net achter ons liggende maanden begrippen als 'agressie' en 'agressor' een nieuwe concrete invulling, een nieuwe betekenis gekregen hebben. Het zal duidelijk zijn, dat we deze begrippen niet meer kunnen gebruiken in de betekenis die we er, laten we zeggen drie of vier maanden geleden, nog aan gaven.”

III

„Wat verdedigen wij in de USSR? Niet datgene waarin zij lijkt op de kapitalistische landen, maar juist datgene waarin zij daarvan verschilt. In Duitsland pleiten wij ook voor een opstand tegen de heersende bureaucratie, maar dan om onmiddellijk het kapitalistische eigendom omver te werpen. In de USSR is de omverwerping van de bureaucratie onmisbaar voor het behoud van het staats-eigendom. Alleen in die zin staan wij de verdediging van de USSR voor. Er is niemand onder ons die eraan twijfelt dat de Sovjet-arbeiders het staats-eigendom zullen verdedigen, niet alleen tegen het parasitisme van de bureaucratie, maar ook tegen de tendenties naar privaatbezit, bijvoorbeeld van de zijde van de kolchoze-aristocratie. Maar welbeschouwd is de buitenlandse politiek een voortzetting van de binnenlandse. Wanneer wij in de binnenlandse politiek de verdediging van de veroveringen van de Oktoberrevolutie correleren met een onverzoonlijke strijd tegen de bureaucratie, dan moeten we hetzelfde doen in de buitenlandse politiek.”

IV

„Welke andere garanties voor veiligheid zijn er: een militair verdrag en de politiek van het machts-evenwicht? De vooroorlogse geschiedenis heeft niet alleen aangetoond dat deze politiek geen oorlog voorkomt, maar haar integendeel ontketent. Als we deze mogelijkheden verder buiten beschouwing laten, komen we vanzelf bij een ander middel ... het sluiten van verdragen van wederzijdse bijstand: dit moet in geen geval beschouwd worden als een poging om welk land dan ook in te sluiten, aangezien elke staat in een gegeven regio zich immers bij deze verdragen kan aansluiten.”

VRAGEN/OPDRACHTEN

E

23. De vier teksten van het werkmateriaal (I tot en met IV) zijn gesproken of geschreven door de vier Volkscommissarissen van Buitenlandse Zaken, die er achtereenvolgens in Sovjet-Rusland/de Sovjet-Unie geweest zijn, te weten:

- Trotski (Volkscommissaris 1917–1918; de desbetreffende tekst is door hem overigens pas in 1939 geschreven)
- Tsjetsjerin (Volkscommissaris 1918–1930)
- Litvinov (Volkscommissaris 1930–1939)
- Molotov (Hij werd Volkscommissaris in 1939 en sprak later in dat jaar een rede uit voor de Opperste Sovjet, waarvan de desbetreffende tekst een fragment is).

De teksten staan in een willekeurige volgorde.

Geef voor elk van de teksten I t/m IV aan van wie die tekst afkomstig is en geef ook telkens één verklaring voor de gemaakte keuze.

keuze meteen afgestraft te worden met het verlies van vier punten. De algemene mening was dat voor een dergelijke opdracht veel duidelijker teksten gekozen moeten worden.

De opzet van het betoog werd alom ge-waardeerd. De uitwerking oogste echter kritiek. In de eerste plaats was de tijdbalk verre van duidelijk. De decennia-aanduidingen bij 1940 en 1950 waren aanwezig, de overige ontbraken helaas, waardoor menig leerling met een — gedeeltelijk — verkeerde kapstok begon. De aanbeveling, dat men in verband met de tijd uit moest gaan van een betoog met een lengte van 50 woorden per periode, deed werkelijk ridicul aan. Bij elkaar ging het betoog dus — vanwege de tijdsduur — om 350 woorden (de samenvatting Nederlands (3 uur) mag maar 500 woorden zijn!).

Ik weet niet wat de examenmakers zich bij een dergelijke opdracht voorstellen. Een leerling moet eerst denken, daarna een schema opstellen en dan een redelijk samenhangend betoog schrijven. Wanneer het gehele onderdeel Rusland uit deze opdracht bestond — wel eenzijdig — lukt dat natuurlijk best, maar wanneer er daarnaast nog drie onderdelen zijn, die uit 14 vragen of onderdelen van vragen bestaan, dan komt de gemiddelde leerling gegarandeerd in tijdnood.

De examencommissie gaat ook slordig om met de examenopdracht: de Sovjet-Unie in de jaren 1924–1964. Als onderdeel in het betoog wordt bij a het Verdrag van Rapallo genoemd, terwijl dat uit 1922 stamt. Hoe-wel dit verdrag wel bekend verondersteld mag worden, valt het toch buiten de stof-omschrijving.

Gelukkig bevatten de onderdelen D en G weinig problemen, al bleken sommige vragen zeer veel verschillende antwoorden te kunnen opleveren. Een vraag naar de oorzaken van de slechte resultaten van de landbouw tijdens Stalins bewind — 1924–1953! — is oeverloos. Er is zo veel en verschillend geschreven door de vakhistorici dat bijna elk — bedacht — antwoord met literatuur is te staven.

Vraag 25, waarom het gedicht van Pasternak de Partijleiding niet te pas kwam, deed menigeen aan zichzelf twijfelen wanneer hij het correctiemodel bestudeerde: het bleek verkapt kritiek te bevatten!?

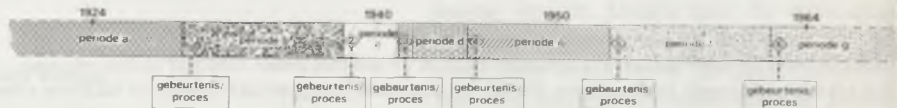
Werkmateriaal

Voor het onderdeel staatsinrichting bleek het werkmateriaal voor de beantwoording van de vragen nauwelijks nodig te zijn. Voor het onderdeel Sovjet-Unie lag de situatie duidelijk gunstiger. Behalve bij de eerste opgave (E) moesten de leerlingen het werkmateriaal ook werkelijk gebruiken.

VRAGEN/OPDRACHTEN

F

24. Schrijf een betoog over de buitenlandse politiek van de Sovjet-Unie in het tijdvak 1924–1964 en doe dat volgens onderstaande aanwijzingen:
- Ga er van uit dat het jaar 1924 op zich geen wezenlijke verandering in de buitenlandse politiek van de Sovjet-Unie kenmerkte, en ook het jaar 1964 niet, maar dat daartussenin zeker zes gebeurtenissen of processen te constateren zijn, die wel een aanpassing van de buitenlandse politiek van de Sovjet-Unie nodig maakten of veroorzaakten. Als illustratie daarvan kan de volgende globale tijdbalk dienen:



Schrijf op het antwoordpapier de nummers 1 tot en met 6 en achter elk nummer de bedoelde gebeurtenis en/of het bedoelde proces die/dat een aanpassing van de buitenlandse politiek van de Sovjet-Unie nodig maakten of veroorzaakten.

- Ga vervolgens het betoog schrijven.

Besprek daarbij eerst in grote lijnen de buitenlandse politiek van de Sovjet-Unie tijdens periode a tot de eerste van die gebeurtenissen/processen.

Leg vervolgens uit hoe de eerste gebeurtenis/het eerste proces (1) een verandering veroorzaakte en in welk opzicht dit leidde tot aanpassing van de buitenlandse politiek van de Sovjet-Unie in de volgende periode (periode b).

Daarna hoe de volgende gebeurtenis/het proces (2) dit deed voor periode c, enz., enz., totdat uiteindelijk alle periodes tot en met g besproken zijn.

Probeer tenslotte in een conclusie (h) aan te geven of die aanpassingen in het algemeen als ingrijpend kunnen worden gekenschetst of dat de buitenlandse politiek van de Sovjet-Unie meer een constant karakter vertoonde.

- Tot slot nog enkele opmerkingen:

Geef de onderscheiden periodes (a tot en met g) en de conclusie (h) in het betoog duidelijk met de letters a tot en met h in de kantlijn aan.

In verband met de tijdsduur verdient het aanbeveling bij het schrijven van het betoog uit te gaan van een lengte van ongeveer 50 woorden per periode.

„’t Leven is een ogenblik
Niets dan een vermengen
Van de and'ren met ons ik
Dat wij gratis brengen.

Slechts een bruiloft, anders niet
Door het raam gedreven;
Slechts een droom en slechts een lied,
Slechts een duif is 't leven.”

(Bron: Boris Leonidowitsj Pasternak, *De Bruiloft*,
in: *Dokter Zjivago*; Utrecht 1963, pag. 579)

Correctiemodel

Het correctievoorschrift was dit jaar behoorlijk uitgewerkt, het aantal aanvullende antwoorden uit de vergaderingen bleef beperkt.

Helaas is er – ondanks jarenlange kritiek – nog steeds niets aan de puntentelling gedaan. Nog steeds staan er heel veel 1-puntsvragen, die nuanceren onmogelijk maken (halve punten geven mag immers niet). Nog kwalijker is de volstrekte willekeurigheid in waardering voor de verschillende opgaven. Kennis- en inzichtvragen worden niet duidelijk anders gewaardeerd. Gelijksortige vragen krijgen een verschillende puntenwaardering, iets dat toch niet mag voorkomen. In de Haagse vergadering werd zelfs een voorstel gedaan om voortaan de waardering maar op het examen te vermelden, zodat de leerling kan uitrekenen welke vragen hij/zij het best kan maken om aan een voldoende te komen, wanneer hij/zij door gebrek aan tijd het gehele examen niet kan maken.

In het algemeen dus een maakbaar, soms wat veel op leerwerk gericht examen, dat echter door zijn grote omvang toch problemen opleverde. Zo blijven de examenmakers onnodig veel kritiek over zich afroepen.

Joke v.d. Leeuw-Roord

kleio

Kleiogesprek met Jan Brouwer

Joke van der Leeuw-Roord

De laatste jaren timmert Jan Brouwer, docent didactiek en staatsrichting aan de Universiteit van Nijmegen, behoorlijk aan de weg met zijn ideeën over de plaats en de inhoud van het vak staatsinrichting. Het staatsinrichting-onderwerp in het laatste centraal schriftelijk bood een prima gelegenheid tot een gesprek over zijn denkbeelden tegen de achtergrond van de praktijk van dit examen.

Kleio: Ondanks de bewering van A.H. Paape in de NRC was het de tweede maal dat staatsinrichting in het centraal schriftelijk werd opgenomen. Hoe vond je dit examen in vergelijking met 1982?

Jan: In ieder geval was het een beter onderwerp. Toen was het onderwerp het constitutioneel parlementair stelsel, nu ging het over het functioneren van het parlementaire stelsel. Een essentieel verschil, de nadruk lag niet op de incidentele aspecten maar op de praktijk van het parlementaire systeem. Opvallend was echter dat in de stofomschrijving dit uitgangspunt nauwelijks meer terug te vinden was. In het examen was dit nog minder het geval.

Kleio: Bij de Mavo wordt dit jaar voor het eerst de gesloten vraagvorm geïntroduceerd. Vind je dat staatsinrichting geschikt is voor deze vorm van examineren?

Jan: Ja, voorzover het om het toetsen van feitenkennis gaat. Zo kun je snel de basis-kennis toetsen. Maar wanneer je op het feitelijk functioneren van het parlementair stelsel in wil gaan, is het een ongeschikte vraagvorm. Dan moet een leerling gaan uitleggen. Een mengvorm kan dus wel, maar wanneer het uitsluitend meerkeuze zou zijn, dan heb je alleen een examen over de basisstof.

Kleio: Maar is dat voor Mavo C/D-niveau dan niet voldoende?

Jan: Volgens mij niet, maar dan moet staatsinrichting wel vanaf de brugklas behandeld zijn. Daarbij zou voor de Mavo ook gedacht kunnen worden aan een 'dichter-bij-huis'-onderwerp als de gemeentepolitiek waardoor voor deze leerlingen het thema veel concreter kan worden. Het Vwo-examen moet meer verdiept worden door aandacht te geven aan de politieke theorievorming, door bijvoorbeeld Montesquieu, Hobbes en Locke bij de bestudering te betrekken.

Kleio: Wat waren volgens jou goede opgaben in het Mavo C/D-examen?

Jan: Heel goed in de richting gingen de open vragen A en B, waarbij het resp. ging over het ontstaan van een kabinetscrisis en het tot stand komen van een kabinet bij Mavo D, evenals vraag B over de kamer-meerderheid en coalitie-kabinetten bij Mavo C. Hier werd een aanzet gegeven tot het werkelijke onderwerp, de werking van het parlementair stelsel.

Bij de Mavo C vraag was het echter jammer dat er geen vraag stond over de noodzaak en de betekenis van coalitie-kabinetten in ons parlementaire stelsel. Maar misschien is dat voor Mavo C ook wel te moeilijk.

Kleio: Welke vragen vond je nu het slechtst?

Jan: De identieke vraag in Mavo C/D (11/14) over de macht van de Eerste Kamer. De vraagstelling is verkeerd. Het gaat er niet

A Leg uit hoe een kabinetscrisis kan ontstaan. Gebruik bij je uitleg de volgende termen:

- koning(in)
- motie
- ontslag aanvraag
- Tweede Kamer

B Leg uit hoe een kabinet in het algemeen tot stand komt. Gebruik bij je uitleg de volgende termen:

- formateur
- fractievoorzitters
- informateur
- koning(in)

14. Is de macht van de Eerste Kamer inzake wetgeving groter of kleiner dan die van de Tweede Kamer?

Waarom?

- a Groter, omdat de Eerste Kamer het recht van initiatief heeft en de Tweede Kamer niet.
- b Groter, omdat de voorzitter van de Eerste Kamer een wet mede moet ondertekenen en de voorzitter van de Tweede Kamer niet.
- c Kleiner, omdat de Eerste Kamer slechts 75 leden heeft en de Tweede Kamer 150.
- d Kleiner, omdat de Eerste Kamer geen recht van amendement heeft en de Tweede Kamer wel.

WERKMATERIAAL

C

Onderstaande tien begrippen spelen een rol bij de gang van zaken rond een kabinetformatie:

formateur
fractievoorzitter
informateur
kamervoorzitter
Koning
minister-president
Raad van State
regerakkoord
regeringspartij
regeringsverklaring

VRAGEN/OPDRACHTEN

C

14. Schrijf een kort opstel over de gang van zaken bij een kabinetformatie, waarin de tien hiernaast genoemde begrippen voorkomen.

N.B.: - De volgorde van de begrippen in het opstel is vrij.

- In het opstel dient ook duidelijk de betekenis van elk begrip tot uitdrukking te komen. Dit kan door het begrip in het opstel te omschrijven; soms kan de betekenis ook blijken uit de samenhang met de rest van het opstel.
- Het opstel dient MINIMAAL 150 en MAXIMAAL 300 woorden te bevatten.
- Onderstreep de gebruikte begrippen in het opstel.

ringspartijen in de Kamer en de regering komt de Kamer minder aan zijn parlementaire controle-taak toe. Door een enquête zou men zichzelf gaan controleren. De prent van Opland, het enige werkmateriaal overigens dat nodig was om een vraag te kunnen beantwoorden, ging op dat aspect juist in. In het correctiemodel ontbrak dit element geheel.

Kleio: Daarbij is het opvallend, dat de Kamer sinds 1980 juist meer van het enquête-recht gebruik maakt. In de voorafgaande eeuw gebruikte men dit recht slechts tweemaal, in dit laatste decennium gebeurde dit eveneens tweemaal.

Jan: Juist, en dat is dan ook weer het gevolg van diezelfde osmose. Men ontdekt, dat de controletaak te weinig wordt uitgevoerd.

Kleio: Welke vraag vond je bij de Havo het slechtst?

Kleio: Dezelfde vragen wil ik stellen voor het Havo-examen. Wat vond je daar vragen die aan jouw opvatting over staatsinrichting het meest beantwoorden?

Jan: De C-opdracht — het opstel — vond ik prima. Alleen vond ik dat bij het noemen van de begrippen iets te veel nadruk op de instituties en te weinig op personen werd gelegd. In plaats van Raad van State zou vice-voorzitter van de Raad van State beter geweest zijn. In een dergelijke opdracht zou ook aan bod kunnen komen in hoeverre fractievoorzitters en specialisten voor de toekomstige regeringspartijen bij het opstellen van het regeerakkoord betrokken zijn.

Kleio: Tenslotte het Vwo. Welke vragen waren daar het best?

Jan: Daar vond ik de vragen 10a en b, 11a en 16 mijn ideeën het meest benaderen, maar wederom waren de formuleringen niet sterk. Het is niet duidelijk voor een leerling wanneer er staat, dat aan een kamerontbinding niet te ontkomen valt, er toch een ander gevolg kan zijn. Maar los daarvan is het een prima vraag.

Voor de vragen 11a en 16 over het zelden gebruik maken van de Kamer van het recht van initiatief en enquête geldt hetzelfde. Beide vragen zijn prima, maar zowel bij de formulering van de vraag als in het correctiemodel gaat men eigenlijk niet in op de feitelijke werkingsproblemen van de parlementaire democratie. Het ontbreken van een ambtenarenapparaat en het niet hebben van tijd en geld zijn niet de voornaamste redenen voor het niet gebruiken van bepaalde parlementaire rechten. Deze rechten zijn een fictie aan het worden, doordat het parlement zijn waarde als controlerende macht uitholt. Hier wreekt zich het monistisch meeregeren en dualistisch controleren.

Kleio: Wat vond je de slechtste vraag in het Vwo-examen?

Jan: Vraag 4 over 'Men kan beweren'. Men kan zoveel beweren! Onzin. Daarbij vraag 13a over de gang van een initiatiefwetsvoorstel, nadat het aangenomen is door de

Vraag B is eveneens prima, alleen de formulering is niet juist gekozen. De nadruk had op de praktijk van het parlementaire stelsel moeten liggen en dat had eveneens in het correctiemodel benadrukt moeten worden. Door de toenemende osmose tussen rege-

10.
 - a. Noem drie middelen waarmee het parlement zodanig druk kan uitoefenen op een minister/kabinet, dat aan Kamerontbinding niet valt te ontkomen.
 - b. Welk ander gevolg dan Kamerontbinding kan het hanteren van zo'n middel hebben?
11.
 - a. Geef één verklaring voor het feit dat Kamerleden zelden van het recht van initiatief gebruik maken.
 - b. Leg uit waarom het in de Nederlandse parlementaire democratie soms nodig kan zijn om een initiatief-wetsvoorstel in te dienen (tekst I).

16. Geef één verklaring voor het feit dat Kamerleden zelden van het recht van enquête gebruik maken.
4. Men kan beweren dat leden van de Eerste Kamer meer dan die van de Tweede Kamer in de werkelijkheid van het maatschappelijk leven staan.
Licht deze bewering toe.
13. a. Wat is achtereenvolgens de verdere gang van een initiatief-wetsontwerp nadat het is aangenomen door de Tweede Kamer?
b. Op welke wijze kan de regering formeel laten blijken het aangenomen wetsontwerp niet v haar rekening te willen nemen?

Tweede Kamer. Dat is in feite een artikel uit de grondwet. Van dit soort vragen zie ik evenmin de zin in.

Kleio: Je hebt ook de verschillende correctiemodellen bekeken. Is je daar nog iets bij opgevallen?

Jan: In de eerste plaats zien die er redelijk uit en lijken niet al te veel problemen op te leveren. Er zijn echter weinig mogelijkheden voor interpretatieverschillen. In de tweede plaats valt de puntenwaardering op. Er wordt weinig recht gedaan aan de moeilijkheidsgraad van de opgaven. Pure kennisvragen tellen evenzwaar als inzichtvragen, maar binnen gelijksoortige opgaven is weer een verschil in waardering. Voor het noemen van drie onverenigbare betrekkingen voor het lidmaatschap van de Eerste Kamer krijgt een leerling drie punten; voor de procedure van een initiatiefwet, waarbij de leerling vijf items moet noemen, krijgt hij maar een punt (Vwo-examen).

Kleio: In de HEG-commissie houd je er andere ideeën over staatsinrichting op na. Was dit in termen van de HEG nu een onderwerp of een thema?

Jan: Een onderwerp, je had dit in talloze thema's kunnen opsplitsen. Het onderwerp was nu oeverloos en werd in feite onjuist uitgewerkt. Het ging over het functioneren van het parlementaire stelsel en dat is — door gewoonterecht — na 1866 ontstaan. Dus de opdracht om de grondwetsherzieningen van 1815, 1840 en 1848 te behandelen hoort niet thuis binnen dit onderwerp. Daarbij staat nergens vermeld, dat het niet om de Antillen gaat, die behoren immers nog steeds tot het Koninkrijk der Nederlanden.

Veel aardiger zou geweest zijn het functioneren van ons parlementaire bestel in de jaren '20 en '80 te vergelijken. Daarbij had men dan in moeten gaan op de vraag hoe het bestel behoorde te functioneren en hoe het in werkelijkheid functioneerde. Dan had daarna natuurlijk onderzocht moeten worden waardoor deze verschillen waren veroorzaakt. Op deze manier was er dan ook sprake geweest van een integratie van geschiedenis en staatsinrichting. Zo krijgt een leerling zicht op de wisselende elementen van tijd en omstandigheden.

Kleio: Stel, jij mag, wanneer de HEG over vier jaar in werking treedt, je eerste twee thema's over staatsinrichting vaststellen. Welke zou je dan kiezen?

Jan: Als eerste thema zou ik kiezen de relatie tussen overheid en burger. Op dit moment is er in deze relatie een verschil van maatschappelijke instanties geschoven, die in plaats van de burger in de Kamer vertegenwoordigd worden. Ik denk daarbij aan het Groene Front, dat de landbouwpolitiek geheel bepaalt. De gewone boer komt er niet meer aan te pas. Die neemt zijn toevlucht tot buitenparlementaire acties in Brussel of Den Haag. Daarbij is er door de al eerder genoemde osmose te weinig oppositie in de Kamer. Ook dit zet weer aan tot buitenparlementaire acties. Op zijn beurt zoekt de oppositie dan natuurlijk contact met de buitenparlementaire oppositie. Een heel boeiend thema.

Als tweede thema zou ik de verhouding tussen openbaar bestuur en de drie bestuurslagen willen nemen. Het beleid van de regering is decentralisatie, het afschuiven van taken naar lagere overheden. Maar financiële consequenties worden hier nauwelijks aan verbonden. Het zou een toename van het aantal ambtenaren in de lagere overheden tot gevolg moeten hebben. Wat blijkt: alleen in Den Haag neemt het aantal ambtenaren toe. En dat leidt tot tal van problemen.

Kleio: Welke vraagstelling zou aan de behandeling van deze thema's ten grondslag moeten liggen?

Jan: In de eerste plaats: hoe zijn de zaken juridisch-staatsrechtelijk gerelegd? Dan komt de vraag hoe de situatie feitelijk is. Welke factoren beïnvloeden dat verschil, zowel in de historische ontwikkeling als in de huidige situatie? Daar vloeit dan de vraag uit voort welke knelpunten hieruit ontstaan zijn en als laatste volgt dan de vraag naar mogelijke oplossingen.

Kleio: Hoe verwerk je dat in een examen?

Jan: De basiskennis kun je toetsen door meerkeuzevragen met een lage puntenwaardering. In de volgende vragen zit een oplopende moeilijkheidsgraad. De puntenwaardering moet dan navenant zijn. Voor het correctiemodel moet er, zeker bij de laatste vraagstelling, meer ruimte voor interpretatie zijn. Men komt in aanraking

met politieke keuzen. Neem maar weer mijn stokpaardje: het meeregeren van de regeringspartijen in de Tweede Kamer. Dat is een knelpunt, dat uitgelegd kan worden als de uitdrukking van de volkswil (de meerderheid). De oppositiepartijen zullen deze mening echter niet delen. Zij zullen wijzen op aantasting van spreiding en scheiding van macht en uitholling van de controletaak van het parlement.

Kleio: Al met al ben je over de inhoudelijke aspecten van dit examen niet tevreden.

Jan: Nee, ik vond het ronduit teleurstellend. En wel om de volgende punten:

1. De nadruk had moeten liggen op het hedendaagse politieke bestel. Dat is niet gebeurd.
2. Er waren bij alle examens zo'n vijf tot zes geschiedenisvragen. Dan had er ook zoveel staatsinrichting in het onderdeel Rusland moeten zitten.
3. Onderlinge afstemming tussen geschiedenis en staatsinrichting komt op deze manier niet aan bod. In de negentiende eeuw werd de nadruk nagenoeg geheel gelegd op het juridische aspect in plaats van op het gewoonterecht.
4. Er zouden veel meer vragen over de politieke cultuur gesteld moeten worden.

Kleio: Stel, je had voor de klas gestaan en je had nu examenresultaten van je leerlingen. Hoe zouden die geweest zijn?

Jan: Slecht! Want ik had aandacht gegeven aan het functioneren van het parlementaire stelsel.

Kleio: Dank je.

Noordwijk, 1 mei 1987

Geachte Mevrouw / Mijnheer,

*Hierbij nodigen wij u uit voor de opening van de tentoonstelling
'NOORDWIJK ROND DE EEUWWISSELING',
welke op vrijdag 15 mei a.s. om 20.00 uur in de
Sociëteit van het bejaardencentrum St. Jeroen,
Jeroenspark 1 te Noordwijk, plaatsvindt.*

Deze tentoonstelling wordt georganiseerd door leerlingen van de Willibrord Mavo.

*Uw aanwezigheid wordt bijzonder op prijs gesteld, daar de inbreng van velen
van u voor deze tentoonstelling van onschatbare waarde is geweest.*

Namens de projectgroep van de Willibrord Mavo,
Michèle Nijboer - Saskia Mulder

Noordwijk rond de eeuwwisseling

Joke van der Leeuw-Roord, Gerard Persoon

Mavo-leerlingen die lokale geschiedenis beoefenen, kan dat? Nieuwsgierig togen wij op 17 mei naar Huize St. Jeroen te Noordwijk, waar de Willibrord-Mavo als afsluiting van het project 'Noordwijk rond de eeuwwisseling' een naar onze mening zeer imposante tentoonstelling had ingericht. Reden voor ons om niet alleen het tentoongestelde te bewonderen, maar ook gesprekken te voeren met de samenstellers van het project: Saskia Mulder, docente geschiedenis, Michèle Nijboer, docente handvaardigheid en de heer G. Slats, een Noordwijkse amateur-historicus, en met een aantal leerlingen.

*De samenstellers van het project, v.l.n.r. dhr.
G. Slats, Michèle Nijboer, Saskia Mulder.*



De samenstellers bleken al enige ervaring te hebben: in 1985 werd een soortgelijk project 'Nooit weer!' over Noordwijk tijdens de Tweede Wereldoorlog opgezet, maar dan door de 2e klassers. Het grote succes hiervan was voor beide collega's aanleiding te denken aan een herhaling.

Nu werd gekozen voor de eigen woonplaats rond de eeuwwisseling. Noordwijk met zijn twee dorpskernen was toen een plaats van overwegend boeren en vissers, maar waar een nieuw middel van bestaan, het badtoerisme, pijlsnel in opkomst was.

Een belangrijk motief om dit onderwerp als uitgangspunt van het project te nemen was de beschikbaarheid van nog veel materiaal over dit onderwerp, zoals alleen al uit de tentoonstelling zou blijken. Ook tal van getuigen uit deze periode, die werd afgebakend van 1880 tot 1920, konden nog op levendige wijze over hun prille jeugd aan heden-daagse scholieren vertellen. De plaats van een bejaardencentrum als tentoonstellingsruimte is hieraan zeker niet vreemd.

3e klassen

De samenstellers kozen voor 3e klassers als doelgroep — hoewel een dergelijk project met 2e klassers volgens hen ook mogelijk geweest zou zijn —, aangezien de leerlingenactiviteiten in dit project een groot beroep zouden doen op de zelfwerkzaamheid en creativiteit van de leerlingen. Daarnaast speelden praktische overwegingen een rol. Maar liefst vijf maanden (van januari tot begin mei) zouden geschiedenis en handvaardigheid afwijken van het normale programma.

Een goede opzet van dit project was dus van het begin af aan noodzakelijk, doch de uitgebreide ervaring van de samenstellers stond hiervoor garant. Om de leerlingen — 120 in totaal — te enthousiasmeren voor wat hen te wachten stond, werd het project in de weken voor de kerstvakantie al aangekondigd.

kleio

nummer 6/87
pagina 34 en 35



De leerlingen verrichtten deze onderzoeksactiviteiten als huiswerk buiten het normale lesrooster! In de lessen geschiedenis en handvaardigheid — voor de duur van dit project waren deze lessen geïntegreerd — werden de onderzoeksactiviteiten voorbereid, dan wel besproken en vastgelegd. De weergave hiervan zou de basis gaan vormen voor het gemeenschappelijk werkstuk, dat naast de tentoonstelling onderdeel van dit project was.

Tentoonstelling

Publicaties over dit project in de plaatselijke pers leverden tal van voorwerpen op, bijvoorbeeld een spelende koffergrammo-

Leerlingen beschilderen de gebouwen voor de maquette.
Het inrichten van een van de vele vitrines.

Een 'huiskamer', ingericht met voorwerpen beschikbaar gesteld door het museum Oud-Noordwijk en een aantal particulieren.

foon met platen, die voor de duur van de tentoonstelling werden afgestaan. Eigenlijk werd het aanbod aan materiaal zo groot, dat men al gauw moest constateren dat niet alles op te stellen was.

Werkwijze

In januari werd begonnen met enkele inleidende lessen over de algemene situatie in Nederland rond de eeuwwisseling. Vervolgens werd de Noordwijkse geschiedenis in hoofdlijnen uiteengezet door de heer G. Slat, die gedurende de rest van het project een belangrijke ondersteunende rol zou vervullen.

Daarna werden werkgroepen van 3 à 4 leerlingen gevormd, die ieder een deelonderwerp moesten bestuderen zoals het bestuur, kruiden- en bollenteelt (Noordwijk was in vorige eeuwen een belangrijk centrum van de kruidenteelt. De geschikte bodem en de aanwezigheid van de Leidse universiteit op korte afstand waren hier niet vreemd aan!), reddingen en strandingen en kerken en kloosters. In totaal waren er zo'n 30 onderwerpen.

Eén groep van 8 leerlingen werd belast met een voorlichtende taak: deze leerlingen kregen de opdracht zich voor te bereiden op het rondleiden van leerlingen uit het basisonderwijs, die de tentoonstelling zouden gaan bezoeken.

Iedere groep kreeg als opdracht zoveel mogelijk gegevens over het eigen deelonderwerp te verzamelen. Daartoe moesten de leerlingen bezoeken gaan afleggen aan de archieven van gemeente, politie, kerken, doch ook enkele particulieren stelden hun privé-collecties ter beschikking. Het kon ook zijn dat men door middel van interviews van grootouders en andere oudere dorpsgenoten aan de nodige 'bouwstenen' voor het deelonderwerp moest komen. De heer Slat fungeerde hier dikwijls naar zijn zeggen als 'verkeersagent': vrijwel altijd gelukte het om via hem contacten met bepaalde oud-Noordwijkers te leggen.

Gedurende de laatste weken werd de hand gelegd aan een grote kartonnen maquette van Noordwijk rond 1900, die als blikvanger op de tentoonstelling moest dienen. Bij het vervaardigen hiervan moesten de leerlingen zeer zorgvuldig te werk gaan: niet zo maar huizen in elkaar zetten, maar aan de hand van foto's en eventueel eigen waarnemingen streven naar weergave van de gebouwen in authentieke vorm. Een van de opdrachten waarin volgens handvaardigheid-docente Michèle Nijboer haar vak en het vak geschiedenis elkaar zo prachtig aanvullen. Met deze maquette zou overigens vlak voor de opening van de tentoonstelling een kleine ramp gebeuren: tijdens de laatste werkzaamheden zakten lerares en twee leerlingen door de bodem van het Noordwijk-Binnen-gedeelte, waardoor de maquette tij-

...tentoontelling...
...gaf kijkplezier genoeg...
...De reacties van het talrijk aanwezige publiek...
...in twee dagen naar schatting 2000 bezoekers...
...lieten hier geen twijfel over bestaan...
...Bejaarde Noordwijkers zagen zichzelf, hun ouders of bekenden op menig foto afgebeeld staan.

dens de tentoonstelling helaas incompleet was. De gemiddelde bezoeker zal dit niet gemerkt hebben, want het overige gebodene gaf kijkplezier genoeg.

De reacties van het talrijk aanwezige publiek — in twee dagen naar schatting 2000 bezoekers — lieten hier geen twijfel over bestaan. Bejaarde Noordwijkers zagen zichzelf, hun ouders of bekenden op menig foto afgebeeld staan.

Brochure

Vele bezoekers liepen met het boekwerk 'Noordwijk rond de eeuwwisseling' in de hand, zich verbazend over alle veranderingen die zich in de laatste halve eeuw in Noordwijk hadden voorgedaan. Dit boek kan worden beschouwd als het gemeenschappelijk werkstuk van alle werkgroepen. Iedere werkgroep was volledig verantwoordelijk voor de inhoud van zijn eigen hoofdstuk. De docenten en de onvolprezen heer Slats controleerden het werk uitsluitend op taalfouten en historische onjuistheden.

Op het resultaat kunnen leerlingen en docenten trots zijn. Het boek van bijna 200 bladzijden ziet er bijzonder goed verzorgd uit en biedt een schat aan materiaal om te lezen en te bekijken.

Het bevat uiterst gevarieerd bronnenmateriaal. Een kleine greep: ingezonden stukken en advertenties uit kranten, een politieverordening, een deel uit de veeartsenijkundige staat van Zuid-Holland en de prijzen van de schoenmaker van toen vergeleken met zijn collega van nu.

Al bladerend troffen wij ook een loflied op St. Jeroen (Noordwijk maakte rond 1900 voor de tweede maal in zijn geschiedenis een bloeiperiode als bedevaartsplaats van St.

Jeroen mee). Daarnaast is er relatief veel statistisch materiaal (onder andere bevolkingscijfers weergegeven in staafdiagrammen, de hoeveelheid bouw- en grasland, prijzen van allerlei produkten).

Behalve de talrijke oude foto's en tekeningen troffen wij ook enkele zeer leuke door de leerlingen vervaardigde tekeningen aan, onder andere het breipatroon van de Noordwijkse visserstruien (hieraan was de herkomst van een visser altijd af te leiden). Ook bevat het boek veel beschrijvende en informerende stukken. Deze teksten zijn het resultaat van de studies van de werkgroepen.

Nieuwe gegevens

Uit deze studies zijn zelfs enige onbekende gegevens tevoorschijn gekomen. Zo ontdekten men dat het sterftecijfer van 0- tot 5-jarigen in Noordwijk maar liefst 44 procent was, een cijfer dat ver boven het landelijk gemiddelde uit die tijd ligt.

De oorzaak hiervan moet gezocht worden in het beperkte en eenzijdige voedselpakket van de in armoede levende Noordwijkse bevolking.

Een tweede ontdekking was het bestaan en de naam van een veearts. Heel lang leek deze figuur in het Noordwijk van rond 1900 niet te bestaan, maar na een lang en moeizaam interview met een slechthorende bejaarde bleek er toch sprake van te zijn geweest. Deze veearts kwam echter alleen bij de rijke boeren.

Ook voor het publiek waren er — soms emotionele — vondsten. Een kleindochter van Engel Vink kreeg de collectelijst onder ogen, die de Duitse badgasten hadden laten rondgaan, nadat Vink bij een reddingspoging van een Duitser was verdronken.



...de tentoonstelling...
...gaf kijkplezier genoeg...
...De reacties van het talrijk aanwezige publiek...
...in twee dagen naar schatting 2000 bezoekers...
...lieten hier geen twijfel over bestaan...
...Bejaarde Noordwijkers zagen zichzelf, hun ouders of bekenden op menig foto afgebeeld staan.

...de tentoonstelling...
...gaf kijkplezier genoeg...
...De reacties van het talrijk aanwezige publiek...
...in twee dagen naar schatting 2000 bezoekers...
...lieten hier geen twijfel over bestaan...
...Bejaarde Noordwijkers zagen zichzelf, hun ouders of bekenden op menig foto afgebeeld staan.

...de tentoonstelling...
...gaf kijkplezier genoeg...
...De reacties van het talrijk aanwezige publiek...
...in twee dagen naar schatting 2000 bezoekers...
...lieten hier geen twijfel over bestaan...
...Bejaarde Noordwijkers zagen zichzelf, hun ouders of bekenden op menig foto afgebeeld staan.



kleio



Dag- en nacht bezig

Is het niet een te grote opgave voor zo'n project? Hoe kun je dit in het huidige onderwijsklimaat met de vele taakverzwaringen nog opbrengen? We nemen aan dat deze vraag bij menige docent die dit verslag leest zal opkomen. Saskia en Michèle zijn er vanaf januari constant mee bezig geweest, de laatste dagen vóór 15 mei (de openingsdag) zelfs 'dag-en-nacht'.

Het is voor hen dan ook geen vanzelfsprekendheid om over twee jaar opnieuw een dergelijk project op te zetten. De vele enthousiaste reacties op de tentoonstelling en het boek, zowel van leerlingen als van het publiek, zouden echter wel eens een stimulans kunnen vormen om dit voor een derde keer te doen.

Wij waren in ieder geval behoorlijk onder de indruk van het gebodene op de tentoonstelling, het verzorgde boek dat qua inhoud en vormgeving een welhaast professionele indruk maakte, de grote inzet van de betrokkenen, voor wie geen moeite te veel was en de goede opkomst van het publiek. Een bewijs dat Mavo-leerlingen — de docenten staken niet onder stoelen of banken dat het hen in belangrijke mate hierom begon — op een boeiende wijze met het vak geschiedenis bezig kunnen zijn en vaardigheden kunnen toepassen, waartoe men in de regel alleen leerlingen op Havo-Vwo-niveau in staat acht.



Leerlingen

Niettemin vraag je je als geschiedenisleraar af of de leerlingen een dergelijk project als zinvol beschouwen. De leerlingen die wij spraken lieten hierover geen twijfel bestaan. Hoewel zij bij aanvang van het project enige twijfels hadden — met name over hun eigen vermogens — waren zij nu zeer enthousiast over het project en de resultaten. Namen van straten, waar zij dagelijks door-

heen fietsten, bleken ineens inhoud te hebben gekregen. Een jongen moest met spijt constateren dat hij in de tijd voor het project een oude koffergrammofoon had weggegooid. Zo bleek bij veel leerlingen het gevoel van waarde voor het historische te zijn toegenomen. Sommige leerlingen voelden zich zo bij het project betrokken, dat zij de nacht voor de tentoonstelling werd geopend als bewaking al slapend op stretchers doorbrachten.

Wat niet in Fest staat

P.F.M. Fontaine

'Meinem Wesen nach gehöre ich zu einer ganz anderen Gattung'. (Adolf Hitler)

Dat in een biografie van Hitler zijn 'ganz andere Gattung' niet tot zijn recht komt is logisch. Men kan slechts bevroeden wat voor hogers of diepers

Hitler hiermee bedoelde. Maar een levensbeschrijving, ook al is hij zo omvangrijk als die van Joachim Fest, schiet volgens de auteur van dit artikel al in een eerder stadium tekort. Juist de wetenschappelijk verantwoord aard van de moderne historiografie schept grenzen, die er toe leiden dat bepaalde aspecten van Hitlers karakter veel te weinig aan bod kunnen komen.

Op een aantal van deze aspecten gaat Piet Fontaine nader in.

Fest's befaamde Hitler-biografie (1973) is een reusachtige prestatie. Dat 'reusachtig' slaat niet alleen op de enorme omvang van 1043 bladzijden historische tekst, plus nog enkele tientallen pagina's noten en literatuur. Neen, die kwalificatie betreft ook en

vooral het synthetisch en analytisch vermogen van de auteur. De schrijfwijze steekt aangenaam af tegen het aanstellerige geleerden-jargon waarin zo vele andere, ook historische, werken worden geschreven, en waarachtig niet alleen duitse. Dit werk is 'ge-

meinverständlich' en zo hoort het, zeker bij een onderwerp als het onderhavige.

Het is een boeiend, vaak heel goed geschreven boek dat de lezer(s) nergens verveelt. Grote massa's stof — bronnen, mondelinge getuigenissen — zijn door Fest in noeste arbeid verwerkt, met als resultaat een helder gestructureerd geheel dat de persoon van Hitler duidelijk in het kader van zijn tijd plaatst. Tegelijk ook toont de schrijver een diep inzicht in de samenhang en betekenis van vele voorvallen.

Ik wil deze 'laudatio' besluiten met de constatering dat de Hitler-biografie van Joachim Fest een hoogtepunt, een model van de moderne historiografie is. Het toont overtuigend aan waartoe onze wetenschap, na een ontwikkeling van twee eeuwen, thans in staat is. Hoewel ik in het vervolg de schijn van het tegendeel op mij ga laden, neem ik hiervan geen woord terug.

Tegelijk echter laat dit eminente boek ook duidelijk zien waartoe de moderne historiografie niet bij machte is, waarin zij tekort schiet. Overigens, ik reken dit niet

Fest in het bijzonder aan, maar veeleer de wetenschap der geschiedenis als zodanig, zoals zij nu functioneert. Het model dat zij hanteert produceert opmerkelijke resultaten die de historische werken van de zeventiende en achttiende eeuw ver achter zich laten. Maar zij legt zichzelf ook heel scherp aangegeven beperkingen op; buiten bepaalde grenzen waagt zij zich niet. Zij is een positivistisch, rationalistisch en geseculariseerd bedrijf, progressief (dus in wezen optimistisch) ingesteld. Wat binnen haar grenzen ligt kan de moderne geschiedvorderer beter doorgronden dan zijn voorgangers uit vroeger eeuwen. Met betrekking tot datgene wat buiten die grenzen ligt voelt hij zich machteloos; hij denigreert het of hij negeert het.

Maar buiten die zelf bepaalde grenzen liggen juist die dingen die de mensheid meestal meer interesseren dan onze wetenschappelijk verantwoorde geschiedenis: het tragische, de mythe, het mysterieuze, de religie, het esoterische. En het zijn precies deze elementen die de persoon, het wezen van Adolf Hitler bepalen. Naar mijn mening wordt het falen — ik ben bijna geneigd te zeggen het failliet — van de hedendaagse geschiedwetenschap nergens meer evident dan in haar behandeling van het nationaal-socialisme, het Derde Rijk, en bovenal de persoon van Adolf Hitler.

Hitlers relatie tot de Katholieke Kerk

Bij Fest treedt dit tekort al dadelijk aan het licht doordat hij met geen woord vermeldt dat Hitler van katholieken huize was. Hij stamde uit een praktiserend katholieke familie, heeft katholiek godsdienstonderwijs gevolgd, deed op twaalfjarige leeftijd zijn eerste communie en is misdienaar geweest in de Benedictijnerabdij te Lambach. Hij was toen zodanig begeistert door de benedictijnse liturgie dat hij er over sprak om monnik te worden! Trouwens, zijn leven lang is Hitler een begaafd 'liturgist' gebleven. De feestelijke pracht van de Rijkspartijdagen te Neurenberg mag dat bewijzen. Het enige dat Fest vermeldt is dat Hitler als Realschüler in de godsdienstles (hij zegt er niet bij van welke godsdienst) stekelige vragen aan de leraar ging stellen. Meer wil hij over de religieuze 'Werdegang' van Adolf Hitler niet kwijt.

Inderdaad brak de jonge Hitler op ongeveer zestienjarige leeftijd met de geloofspraktijk. Nog lang echter bleef hij innerlijk sterk aan het katholieke geloof gebonden. Fest vermeldt niet dat de Führer tot zijn dood toe de 'Kirchensteuer' is blijven betalen. Met andere woorden, formeel heeft hij zich nooit 'uit laten schrijven'. Hardnekkig bleef hij proberen om, als het ware, Jezus Christus voor zijn eigen geloof te winnen. Voor

hem was Jezus geen Semiet, maar een Ariër, de grote lichtmens. Geleidelijk aan begon hij echter de plaats die Jezus in de harten van vele mensen inneemt, voor zichzelf op te eisen. Vlak voor de putch van 1924 zei hij tot Dietrich Eckart: *'Ik moet naar Berlijn zoals Jezus naar de tempel te Jerusalem en de woekeraars (= de politici van Weimar) eruit ranselen'*. Hitler liep in die jaren ook voortdurend met een rijzweep rond, hoewel hij geen paard reed (Fest 1070, noot 1). Bij een kerstviering in 1926 te München zei hij dat hij het werk dat Christus begonnen was maar niet voltooid had — de spreker negeerde hier Jezus' laatste woord op het kruis: 'Het is volbracht!' — ten einde zou voeren (Fest 344).

Eckart sprak in dit verband van Hitlers 'messiascomplex'. Friedrich Heer noemde hem een 'prête malgré lui' (Heer 297). Is het niet heel opmerkelijk dat in Fest's enorm lange literatuurlijst Friedrich Heer's eveneens omvangrijke werk *'Der Glaube von Adolf Hitler'* (1968) niet voorkomt?

'Geloof' is een woord dat de moderne historicus doet terugdeinzen. Heer noemt Hitlers grote redeoeringen dan ook 'Predigtreden'. Meer dan eens besloot de Führer een toespraak met 'Amen!' In februari 1933 beëindigde hij zijn rede in het Sportpalast te Berlijn met deze woorden: '... het door ons allen tot stand gebrachte, moeizaam bevochten, bitter verworven Duitse Rijk *'der Grösse und der Ehre und der Kraft und der Herrlichkeit und der Gerechtigkeit. Amen!'* (Fest 542). Door het toepassen van de liturgische doxologie die alles aan God toeschrijft ('want van u is het koninkrijk ...') op het Duitse Rijk toonde de Führer dat hij toen het christendom al vrijwel achter zich had gelaten.

Volgens Heer volgde de definitieve breuk na de 'nacht van de lange messen' in februari 1934. Hitler werd toen tot moordenaar en moordenaarsgezel. Daarna kon hij, naar eigen getuigenis in 1936/1937, geen christelijke naastenliefde meer gebruiken (Heer 314). Zijn definitieve afscheid van het christendom verkondigde hij bij de begrafenis van Hindenburg op 7 augustus 1934, toen de slotzin van zijn lijkrede luidde: *'Toter Feldherr, geh' nun ein in Walhall!'* (Fest 652). In 1936, na de remilitarisatie van het Rijnland, verklaarde hij: *'Op Parsifal bouw ik mijn godsdienst'* (Fest 683).

Merk op — wat Fest ontgaat — dat Hitler zich hier haast terloops als godsdienststichter opwerpt. In het voorjaar van 1938 voegde hij er aan toe dat *'hij zich, na zware innerlijke strijd, van nog steeds voorhanden religieuze kindertijdvoorstellingen had vrijgemaakt'*: *'ik voel mij nu fris als een veulen op de weide'* (Fest 738).

Nazi-symboliek

Met de grote symbolen van het nazidom weet Fest geen raad. Uiteraard komt de term 'Derde Rijk' wel eens voor, maar zelden. Verklaard wordt hij niet. Zou Fest soms stilzwijgend veronderstellen dat het Derde Rijk (1933–1945) logisch volgt op het eerste, het Heilige Roomse Rijk 'deutscher Nation' (962–1806) en het tweede, het wilhelminische keizerrijk (1871–1918)? Dat zou een fataal misverstand zijn.

De term 'Derde Rijk' werd in 1923 voor het eerst gebruikt door Moeller van den Bruck in diens boek *'Das Dritte Reich'*. Hier is het esoterische getal 'drie' in het spel, het getal van de volmaaktheid en de eindvoltooiing. Alle indelingen van de geschiedenis in drie tijdvakken, inclusief die van Hegel, gaan terug op de visie van de twaalfde-eeuwse abt Joachim da Fiore die de rijken van de Vader, de Zoon en de Heilige Geest onderscheidde. Het 'derde rijk' is het eindrijk, het rijk van de synthese. Tevens bevat de driedeling een verwijzing naar het 'derde Rome' — het rijk van Moskou —, na het Rome van de Caesars en na Byzantium. Het Hitler-rijk poneert zichzelf dus (ook) als de opvolger van de Romeinse wereldmacht. Een van de redenen waarom de Sovjet-Unie vernietigd moest worden, is dat 'heilig moedertje Rusland' zichzelf als het 'derde rijk' beschouwt (zie Laqueur, *Weimar*, 96, en Jean Neuroth, *Der Mythos des Dritten Reiches* (1958), 22).

Al evenmin wordt het zinnebeeld van het hakenkruis verklaard. Dit is een opmerkelijke lacune, omdat dit symbool de essentie van Hitlers gedachtenwereld bevat.

Hij behoefde het niet ver te zoeken: het is een oeroud en alomtegenwoordig teken. Het woord 'swastika' verwijst naar een oorsprong in India. In een echte swastika staan de haken naar rechts, het zijn richtingswijzers, want het rad draait met de zon mee. Doet het dit (men vergete niet dat het hakenkruis in principe een wiel is), dan is het een hoopgevend kosmisch symbool dat het beginsel van de orde in het heelal verzinnebeeldt. Staan de haken naar links, dan draait het rad de andere kant op en is het 'sinistrogryr', links-draaiend, tegen de wending van de kosmos in. In dat geval heet het een 'sauwastika' en verbeeldt het neergang, wanorde en ontbinding (Ernest B. Havell, *The Ideals of Indian Art*. London 1920² (1911¹), 68/69).

Volgens Fest (190) was de hakenkruisvlag niet Hitlers eigen ontwerp. Zij is in deze vorm een idee van zekere Friedrich Krohn. In diens ontwerp stonden de haken echter naar links en ging het dus feitelijk om een sauwastika. Hitler zelf veranderde het rad in een swastika door de haken naar rechts te laten wijzen. Was hij dus een bewonderaar van kosmische orde, van vrede, heil en

welvaart? Men zou het haast denken — met het eindeloze 'Heil!'-geroep nog in de oren —, als men althans even uit het oog verliest dat Hitler in 1921 beslist nog geen negatief onheilsteek kon gebruiken.

Ik heb ettelijke Nederlandse en Duitse deskundigen op dit gebied gevraagd naar welke kant Hitlers hakenkruis wentelde. Men staarde mij verbaasd aan en zei: *'Maar dat draait toch niet!'* Historici begrijpen werkelijk niets van symboliek. Een hakenkruis is een wiel en draait dus per definitie, ook dat van Hitler. Op films van Rijkspartijdagen en soortgelijke vieringen kan men enorme levende hakenkruisen, gevormd door jongens en meisjes van de HJ en de BDM, elk voorzien van een fakkel, langzaam zien draaien. Welnu, een feit van kapitaal belang: die draaien naar links. Ik heb dit tweemaal met eigen ogen gezien, beide malen met een getuige erbij die mijn waarneming bevestigde. In de Sovjetrussische film *'Alledaags fascisme'*, in een passage over een neurenberger partijdag, zag ik twee lichtende hakenkruisen naast elkaar langzaam naar links, tegen de zon in, wendelen. Hetzelfde zag ik in de film van Joachim Fest en Christian Herrendoerfer, *'Hitler — eine Karriere'* (versie van 1986). Hier betrof het een opname van de demonstratie in de avond van 28 september 1937 op het Maifeld te Berlijn, de zogenaamde 'Völkerrundgebung der 115 Millionen', ter ere van Hitler en Mussolini. Ook hier zag ik twee uit personen met fakkel bestaande hakenkruisen langzaam naar links draaien. Daar Hitler zulke vieringen tot in de kleinste details regisseerde, kan deze draairichting geen toeval zijn. Maar als het geen toeval is, dan gaat het bij dit symbool in wezen om een 'sauwastika', een anti-kosmisch en onheilverkonigend teken!

Hitlers gesloten wezen

Vervolgens is het een merkwaardig feit dat Fest nogal hulpeloos staat tegenover zijn subject. Wij horen zonder twijfel zeer veel over Hitlers levenswijze en zijn persoonlijke hoedanigheden en eigenaardigheden, maar een psychologisch beeld wordt niet getekend. Nu is het natuurlijk zo dat ieder mens in zijn innerlijke kern een raadsel is voor anderen — en ook voor zichzelf. Dat geldt voor Hitler in nog veel sterker mate, omdat deze, zijn rol van historisch staatsman consequent spelend, van mening was dat hij zijn gewoon-menselijke eigenschappen zo veel mogelijk verborgen moest houden. Toen hij eens een foto van Mussolini in zwembroek zag, zei hij: *'Zo iets doet een groot staatsman niet!'*

Dat mag allemaal waar zijn. Maar toch valt het tegen dat deze begaafde auteur herhaaldelijk verzucht dat hij zijn figuur niet nader komen kan, ja, zich erover beklaagt dat deze zo gesloten is.

Een feit is echter dat we ontzettend veel van Hitler weten, ook enorm veel beeldmateriaal van hem bezitten. Bovendien, gesloten of niet, hij was ongelooflijk praatziek; in het Führerhauptquartier bleef hij soms urenlang onafgebroken aan het woord. En dat is grotendeels nog opgeschreven en uitgegeven ook. Hitlers literaire nalatenschap is enorm omvangrijk en het moet mogelijk zijn daarin allerlei uitspraken, soms terloops gedaan, te ontdekken die even zo vele sleutels op de deuren van zijn innerlijk gedachtenrijk vormen. Fest zal waarschijnlijk, zoals de historicus meestal doet, tegenwerpen dat hij geen psycholoog is. En ik geef toe dat de psychologie al evenmin het verlossend woord kan spreken, omdat ook zij een geseculariseerde, positivistische en rationalistische wetenschap is. Toch blijf ik van mening dat Fest, door de toepassing van enige eenvoudige psychologische categorieën, een eind verder gekomen zou zijn.

Doordat hij dit niet doet moet hij zijn subject feitelijk geheel en al inkaderen in het historisch gebeuren. Met andere woorden, hij maakt er een historische functie van, of nog anders gezegd, een exponent van de tendensen in zijn land en in zijn tijd. *'Zoals hij de katalysator van de massa's was..., zo katalyseerden de massa's hem'* (Fest 229).

Let hier op het gebruik van de scheikundige term 'katalysator'! *'Feitelijk doet zijn verschijning aan als het synthetisch produkt van al deze angsten'* (van het Duitse volk nl. — F.) ...; *'niemand heeft zoals hij de psychologische, maatschappelijke en ideologische aandriften van de beweging (nl. de SDAP — F.) tot uitdrukking gebracht; hij was nimmer slechts haar Führer, maar steeds ook haar exponent'* (Fest 143).

Let steeds weer op de vaktermen: synthetisch, produkt, exponent. Men krijgt aldus de indruk dat Hitler een chemisch retort was of een deeltjesversneller: wat er in ging kwam er verhevigd weer uit. *'Hitler was niet slechts de samenvattende figuur van zovele tendensen van zijn tijd, veel meer nog heeft hij het gebeuren ook richting, uitbreiding en radicaliteit verleend'* (Fest 1028).

Dit is een in wezen materialistische zienswijze!

Een zelfde bezwaar geldt voor Fest's herhaalde malen te berde gebrachte opvatting dat Hitler het allerliefst een nette burger had willen zijn, maar dat hem dat niet gelukt is: *'de mislukte burger Adolf Hitler'* (Fest 217). *'Steeds weer opnieuw braken de teleurstellingen van een eerst afgewezen en vervolgens bedrogen tendensburger door'* (Fest 443).

Wat is eigenlijk een 'tendensburger'? Iets nieuws uit de keuken van McDonald's? Iemand die burgerlijk wil schijnen? Ik houd het op dat laatste. Ook dit lijkt me een po-

ging om de man in te passen in de vertrouwde patronen van de burgerlijke geschiedschrijving. Evenwel, iemand die zich bij voorkeur 'wolf' liet noemen (227), zou die naar burgerlijk aanzien hebben gestreefd? Dat er meer aan de hand is begrijpt Fest ook wel. Maar wat? Een opmerking dat Hitlers *'bijzondere charisma ... een mengsel (was) uit bezetenheid, voorstadsdemonie en merkwaardig dichtgeplakte vulgariteit'* (Fest 217) is geen verklaring, maar een scheldpartij. De radeloosheid van de schrijver blijkt uit onbegrijpelijke woorden als 'Vorstadtdämonie' en 'verklebter Vulgarismus'.

Een zeer bruikbare zielkundige categorie zou kunnen zijn die van de manische depressie. Fest ziet wel zo iets: *'naast elkaar met elkaar strijdige toestanden, zichzelf hoog opvoeren en wegzakken in apathie'* (281); later somt hij ook *'uitingen van depressiviteit'* op (379). Maar tot een categorische bepaling komt het niet.

Hitler was heel evident cyclothym, hij doorliep voortdurend een cyclus van opgaande en neergaande psychische toestanden. Ik bedoel hiermee niet dat hij 'abnormaal' was, een ziektegeval. Zulke kwalificaties helpen ook al niet veel. Hij was naar mijn mening wel normaal, maar tegelijk een heel uitzonderlijk iemand. De manie en de depressie hielden elkaar lange tijd in evenwicht, met name als de man successen boekte. Manisch was zijn optreden, een ware 'act', tijdens de grote 'Kundgebungen', wanneer hij als een magiër de menigte bezwoer. Bleek, zwetend, gesticulerend stond hij dan in het licht van de schijnwerpers en gaf zich tot het uiterste. Naar eigen getuigenis viel hij dan in een paar uur tijd kilo's af en moest hij zich na afloop van top tot teen verschonen. Dan zat hij suf en apathisch in een hoek, tot niets meer bekwaam. *'Lassen Sie den Mann doch in Ruhe'*, zei zijn adjudant dan tot de bezoekers, *'sehen Sie dann nicht, der Mann ist fertig'*.

We weten ook dat Hitler tijdens de mislukte putsch in München, in 1924, toen de vroegtijdige poging tot machtsovername op een bloedige mislukking uitliep, de vlucht nam — met een arm uit de kom! — en wekenlang in het zwartste pessimisme verkeerde. Nog sterker komt dit tot uiting na Stalingrad 1943. Geen successen meer, het charisma is spoorloos verdwenen, de manie is definitief in depressie verkeerd. In de nog resterende ruim twee jaren houdt de Führer nog maar drie redevoeringen. In die jaren verandert hij langzaam aan in een wrak, moeizaam op de been gehouden door de wondermiddelen van de hooggeleerde kwakzalver prof. Morell.

Een andere manier om Hitlers wezen nader te komen zou kunnen zijn zijn 'bovarisme'. In Flaubert's roman *'Madame Bovary'* (1856) wordt Emma Bovary de echtgenote van een dokter en als zodanig wil zij de def-

tige dame uit de betere kringen spelen. Zij blijft echter wat zij in wezen is: een boerenmeid. Hitler heeft zich altijd verbeeld een kunstenaar te zijn; daaraan ontleende hij ook het recht zich als een bohémien te gedragen. In de praktijk betekende dit dat hij regelmatige arbeid schuwde. Hij heeft wel eens gezegd dat hij, als hij niet in de politiek terecht gekomen was, gemakkelijk een van de grootste architecten van deze eeuw had kunnen worden. Zelfs midden in de oorlog nam hij nog veel tijd om grote projecten te tekenen, een vijf kilometer lange 'via triumphalis' dwars door Berlijn, het reusachtige Germanische Heimatmuseum in Linz. Afgezien echter van een zeer matig talent voor architectonisch tekenen bezat hij totaal geen gevoel voor kunst: in dit opzicht verhief hij zich inderdaad niet boven de kleinstburgerlijke conventionaliteit. Zelfs de door hem aanbeden Wagner was voor hem niet zozeer de grote componist als veeleer de ideoloog.

Nu zegt Fest ook wel dat *'Hitler iets anders was dan een met het leven verlegen, bedrukte kunstmens'* (125) die min of meer per ongeluk in de politiek verzeild is geraakt. Maar hij had er veel sterker de nadruk op kunnen leggen welk een noodlottige gevolgen deze bovaristische bezetenheid heeft gehad. Zijn intuïtionistische manier van oorlogvoeren, op basis van wat hij voor artistieke inspiratie aanzag, heeft eerst zijn generaals tot wanhoop gebracht, maar vervolgens het Duitse volk in de diepste ellende gestort.

Een poging tot typologie

Al heel in het begin van zijn boek, op bladzijde 21, belijdt Fest een zekere machteloosheid met betrekking tot het wezen van Hitler: *'de figuur blijft de jaren door merkwaardig bleek en uitdrukingsloos'*. En dat terwijl deze mens, althans naar mijn mening, een zeldzaam interessante, zij het hoogst gecompliceerde persoonlijkheid is geweest. Hoe zou een bleke, uitdrukingsloze figuur zo vele Duitsers in vervoering hebben kunnen brengen?

Ik heb elders wel eens geschreven dat er acht mensentypen bestaan, de vluchteling, de gokker, de zwerver, de jager, de acteur, de dromer (puritein), de magiër, de killer. Ieder mens zonder uitzondering vertoont minstens één, maar gewoonlijk meer van deze typen. Steeds is één bepaald type dominant. Dat betekent dat bijvoorbeeld 'acteren' een manier is om met het leven om te gaan, om het leven de baas te kunnen. Natuurlijk zijn de grenzen tussen de typen wat vloeïend, en uiteraard vertoont niet iedereen zijn of haar type(n) op een pregnante manier. Mij lijkt het dat deze typologie minstens heuristisch heel goed bruikbaar is, omdat ze de onderzoeker op allerlei

eigenaardigheden van het subject attent maakt. En ook kan ze dienstig zijn om de persoonlijkheidsstructuur van de onderzochte persoon te vinden.

Het enorm boeiende van de Hitler-figuur is nu juist dat ze ettelijke typen vertoont en deze op een zeer markante manier. Zo was Hitler een uitgesproken 'zwerfver'. Nog voor hij achttien jaar oud was had hij al op tien verschillende adressen gewoond en vijf verschillende scholen bezocht. In de jaren te Wenen woonde hij op minstens vier adressen, misschien nog meer. Na het verlaten van de Donau-monarchie in 1913 werd hij volledig 'heimatlos', want hij werd pas in 1932 'eingedeutsch't', namelijk toen hij het als presidentskandidaat tegen Von Hindenburg ging opnemen. De jaren van de grote campagnes tegen de Weimarrepubliek waren ook jaren van eindeloze omzwervingen. Die zwerfdrang heeft ook iets te maken met de verdelging van de zigeuners (door Fest met geen woord vermeld). In dit bestek kan ik dit niet nader aantonen.

Een 'gokker' was hij ook; hij wist dit van zichzelf en zag het als een groot voordeel. 'Ik heb mijn hele leven "à banque" gespeeld', zei hij eens. Nog lang bleef hij vertrouwen op de dobbelstenen van het lot. En wat 'acteren' betreft, ik vermeldde al dat hij heel zijn leven een 'liturgist' is gebleven; Fest spreekt over de invloed van Wagner's opera's op Hitler (88). Het was zijn lust en zijn leven de grote nazi-festivals te regisseren en er dan zelf de hoofdrol in te spelen. Ja, eigenlijk werd het meestal solo-toneel. We weten ook hoe hij het allemaal grondig instudeerde, hoe hij de poses, bij de grote redes in te nemen, voor de spiegel probeerde. Feitelijk was zijn hele politieke leven een rol, die van de grote staatsman, krampachtig en aan het eind zelfvernietigend volgehouden.

Maar ook de dromer is kenbaar, de puritein die de bestaande wereld veracht en een grote toekomstvisie heeft. Dit is zelfs de kern van Hitlers nationaal-socialisme, niet de politieke beloften, niet eens de strijd om de wereldmacht, ja, zelfs niet het antisemitisch racisme, maar het einddoel: de schepping en de bevrijding van de arische lichtmens. Niet minder was hij een magiër, hij heeft vele mensen betoverd en waarachtig niet alleen Duitsers. Hij presenteerde zichzelf en werd ook jubelend ontvangen als een heilsfiguur die het onmogelijke tot stand zou brengen. Een tijd lang schenen de gebeurtenissen hem in het gelijk te stellen.

Maar de meest dominante eigenschap van deze veelzijdige mens was dat hij een 'killer' was, iemand die zijn eigenlijke levensvervulling vindt in het doden. Haffner zegt dat hij dit in en door de nacht van de lange messen definitief in zichzelf heeft onderkend. Daarna heeft het bloedspoor van mil-

joenen doden zijn weg getekend. Aan het eind van zijn bestaan, in het voorjaar van 1945, heeft hij ook het Duitse volk, dat hem in de steek had gelaten, in de ondergang willen meeslepen.

Het tekort van de historiografie

Ik heb bij het lezen van Fest's grote boek telkens weer het gevoel gehad dat hij het heel ver brengt, tot hij komt bij een poort die wel wijd openstaat, maar waar hij toch niet doorheen gaat. En voorbij die poort bevindt zich de eigenlijke Adolf Hitler.

Op bladzijde 591 zegt de auteur het volgende: *'De grandioze, in een eschatologische nevel van wereldondergangen en rassenschemeringen vervagende fantasiebeelden waren net zo goed zijn terrein als het taaie, sluwe, koelbloedig geësceneerde ogenblikkegebeuren — een merkwaardige verbinding van visionair en tacticus. Het tussenliggende gebied van veelomvattend geplande, geduldig bedreven politiek daarentegen, de ruimte der geschiedenis, bleef hem vreemd'.*

Dit is een sleutelpassage, niet alleen voor de historiografische opvattingen van Joachim Fest, maar ook en nog veel meer voor het gehele gilde van geschiedkundigen, geschiedenisleraren inclusief.

Heel precies geeft Fest hier aan wat geschiedenis is en wat niet. Geen geschiedenis is het onderste niveau van de 'tactiek', men zou ook kunnen zeggen, van de intrige of wellicht dat van het subjectieve en persoonlijke. Hiervoor gebruikt hij uitsluitend negatieve termen: taai, sluw, koelbloedig, en nog meer zegt het woord 'ogenblikkegebeuren'. Wil iets een historicus interesseren, dan moet het doorwerking hebben in de tijd, oftewel deel uitmaken van een aanwijsbare causale keten.

Het bovenniveau krijgt ook curieuze, maar geen vleienende kwalificaties mee. Men zou dit het gebied van het metahistorische kunnen noemen. Dat de historicus hiermee geen weg weet blijkt uit termen als: nevel, eschatologisch, wereldondergangen (meervoud! — dan lijkt het erger), vervagend, rassenschemeringen. In feite is dit schelden, al zijn het scheldwoorden uit een intellectuele koker, zoals 'Phantasmagorien'. Op een andere plaats (888) zegt Fest dat *'het regiem in duistere, spookachtige afgronden wortelde'.*

Hieruit spreekt niet alleen volstrekt onbegrip, maar ook angst. En die angst en dat onbegrip verhinderen, voor Fest en voor de hedendaagse mens, het verstaan van de mens Adolf Hitler dat nodig is om nu eindelijk met hem en zijn beweging in het reine te komen. Als hij dan werkelijk in afgronden zetelt of wanneer hij, naar een woord van Jesaja, 'zijn troon op de godenberg in het

noorden' heeft gezet, dan moeten wij hem daarheen volgen en hem daar ter verantwoording roepen.

Om aan te duiden waar Adolf Hitler eigenlijk thuishoort zou ik veel meer plaats nodig hebben dan me hier nog ter beschikking staat. Daarom moet ik met twee aanduidingen volstaan.

Hitler placht ermee te geuren dat hij een bijzonder laag partijnummer had, namelijk 7. Ik heb dat meer dan eens aan klassen verteld, maar vloog daarmee in een van de vele, door Hitler zelf in omloop gebrachte legenden. Hij had namelijk partijnummer 555. Voor het eerste partijbestuur werd hij in 1919 het zevende lid, geen feit om over naar huis te schrijven. Waarom gaf hij zich nu uit als partijlid nr. 7. Dat had, zegt Fest, *'het aura van een magisch getal' (227).*

Nu vind ik het altijd wat verdacht als moderne intellectuelen het woord 'magisch' gaan gebruiken. Dat betekent gewoonlijk dat ze op iets gestuit zijn dat ze niet begripen. Het woord 'zeven' is naar zijn aard een mystiek getal; men mag ook zeggen een 'esoterisch' getal. Het is de som van de vijf met het blote oog zichtbare planeten plus de zon en de maan, van de zeven beheersers van het firmament, ja, van de kosmos. Daarom zijn er zeven dagen in de week, met daarbij nog altijd een zon-dag en een maandag. Toen Newton het zonlicht analyseerde, zag hij in het spectrum zes kleuren: rood, oranje, geel, groen, blauw en violet. Maar zes is geen acceptabel getal. Wat uit de kosmos tot ons komt moet het kenmerk 'zeven' dragen. Dus dienen we in de regenboog geen zes, maar zeven kleuren te zien: rood, oranje, geel, groen, indigo, blauw en violet (hoewel er geen verschil is tussen indigo en blauw).

Door het getal 'zeven' als zijn kenmerk aan te nemen presenteerde Hitler zich als kosmische gestalte, niets meer of minder.

Op 4 maart 1933 beëindigde Hitler, tijdens een verkiezingsappèl in Königsbergen, een rede van twee uur met deze woorden: *'Du bist nun wieder frei ... durch Gottes gnädige Hilfe'.* Diep onder de indruk hief de menigte het 'Niederländische Dankgebet' aan, ons 'Wilt heden nu treden voor God den Here'. Maar het gezang werd overstemd door het zware bronzen geluid van de klokken van de Königsberger Dom (Fest 549). Hier zijn we in de sfeer van de religie, ja, in die van de heilbrenger en de verlostten.

Inderdaad, in Fest's 'ruimte van de geschiedenis', die van de 'veelomvattend geplande, geduldig bedreven politiek', is voor zulke fenomenen geen plaats. In wezen zijn we toch nog niet voorbij Ranke gekomen.



Boek van de maand

Ed Jonker

Over het beeld van het maatschappelijk midden.

Bespreking van: L. Wijmans, *Beeld en Betekenis van het Maatschappelijk Midden. Oude en nieuwe middengroepen 1850 tot heden*. Van Gennep, Amsterdam 1987, 334 blz., prijs f 42,50.

De betekenis van de middenklasse wordt verschillend beoordeeld. Twee opvattingen zijn in het debat dominant geweest.

In het liberaal-conservatieve beeld wordt aan de middengroepen een positieve rol toebedacht: zij zorgen voor sociale stabiliteit en politieke gematigdheid doordat ze als buffer fungeren tussen het grootkapitaal en de arbeidersklasse. Naarmate het maatschappelijk midden groeit, ziet de toekomst van de liberaal-kapitalistische samenleving er zonniger uit.

In het marxistische schema der dingen worden de middengroepen als reactionaire hinderpalen op weg naar de vooruitgang beschouwd. Men gaat er in deze opvatting van uit, dat de middengroepen zullen verdwijnen, dat ze zullen samensmelten met de arbeidersklasse. Wanneer dat alsmaar niet gebeurt, doen revisionistische sociaal-democraten pogingen om de middenklasse politiek aan zich te binden.

Beide theorieën berusten volgens L. Wijmans op de gemeenschappelijke misvatting dat er zo iets als een herkenbare middenklasse bestaat. Dat is volgens Wijmans zeer de vraag. De probleemstelling van zijn studie naar *Beeld en Betekenis van het Maatschappelijk Midden* luidt dan ook als volgt: 'Vormen de categorieën, die tesamen worden aangeduid als middenklasse, middenstand, de middengroepen, petite bourgeoisie en classe moyenne een intermediair geheel? Bestaat er een maatschappelijk midden van zelfstandige en onzelfstandige groeperingen met een min of meer overeenkomstige sociale positie en een relatief exclusieve gemeenschappelijke ideologie; een consensus over gewenste maatschappelijke verhoudingen'.¹

Het antwoord op die vraag is niet alleen van historisch of academisch belang. Politieke bewegingen hielden en houden in hun strategie rekening met de vermeende ideeën en belangen van de middengroepen. Ook de links-progressieve groeperingen, waarmee Wijmans zich verbonden voelt, stemmen hun politieke koers vaak op het midden af. Wijmans stelt zich nu ten doel '... een bijdrage [te] leveren tot het vermijden van illusies van koalitionspolitiek op grond

van de veronderstelde vergrote en groeiende homogeniteit van posities en belangen van de oudere middengroepen, nieuwe middengroepen en handarbeiders'.²

Zijn werkwijze is in dit boek als volgt. Het probleem van de middengroepen wordt op drie niveaus behandeld: eerst gaat Wijmans na wat er over de middengroepen gezegd is. Vervolgens laat hij zien wat er met ze gebeurd is. Tenslotte gaat hij na wat ze gedaan hebben. Met andere woorden: eerst volgt er een weergave van het theoretische debat over de middengroepen, dan komen de empirische gegevens over hun groei en afname aan bod en tenslotte krijgen de organisatie en politieke beïnvloeding, die vanuit de middenklasse op touw gezet zijn, aandacht.

Wijmans doet dat voor drie periodes: 1850 tot en met de Eerste Wereldoorlog, het Interbellum en de periode na 1945. In deze bespreking zullen deze periodes als één langlopende ontwikkelingsfase behandeld worden, wat overigens niet in tegenspraak is met Wijmans' eigen bevindingen.

Het debat over de middenklasse

In de klassiek-liberale opvatting wordt de rol van de middenklasse positief gewaardeerd. De middengroepen vormen met hun arbeidsethos en prestatiegerichtheid de hoeksteen van de samenleving en de motor van vooruitgang, die immers door nijvere concurrentie voortgedreven wordt. Behalve de inzet en mentaliteit van zelfstandige kleine ondernemers worden ook de vaardigheden van de nieuwe intellectuele professionals, zoals artsen en ingenieurs, hoge-lijk geroemd. Deze liberale opvatting vindt zijn spiegelbeeld in de vroeg-negentiende-eeuwse sociologie van bijvoorbeeld Spencer en Saint-Simon.

De belangrijkste kritiek op dit maatschappijbeeld is geleverd door Marx. Hij ging, zoals bekend, niet uit van een middenklasse als draagster van een harmonieuze maatschappelijke evolutie. Integendeel, hij voorzag een toenemende maatschappelijke polarisatie tussen kapitaal en arbeid. Voor de middenklasse was uiteindelijk geen plaats: zij zou verdwijnen en haar leden zouden verproletariseren. Deze zogenaamde *vereenvoudigingsthese* was duidelijk gericht op de oude middengroepen, op de kleine zelfstandigen. De groei van een nieuwe middenklasse van ambtenaren en employé's was niet voorzien. De erfenis van het orthodoxe marxisme bemoeilijkte zodoende volgens Wijmans 'een duidelijke visie op de politieke rol' die de oude en nieuwe middengroepen konden spelen. Een 'werkzame strategie' ten aanzien van de middenklasse viel er niet uit te destilleren.³

Deze marxistische vereenvoudigingsthese is aan het eind van de negentiende eeuw vanuit liberale, confessionele en Kathedersocialistische hoek aangevallen. Gedeeltelijk gebeurde dat in sociaal-wetenschappelijke vorm. Een mooi voorbeeld van deze symbiose van politiek en wetenschap leverde het optreden van Gustav Schmoller. Schmoller, hoogleraar in de economie, hield op een Evangelisch-Sociaal Congres in 1897 onder luide bijval uit het publiek een redevoering over het thema van de middengroepen. In zijn door Wijmans als 'blijde boodschap' gekarakteriseerde bijdrage hield hij zijn verheugde toehoorders voor, dat Marx' economische klassebegrip niet deugde. De middengroepen bleken levensvatbaar en belangrijk als men lette op zowel hun economische als hun sociale, politieke en culturele prestaties.

Vergelijkbare interpretaties leverden sociologen als Durkheim en Weber. De eerste introduceerde het concept van een steeds verdergaande arbeidsverdeling, die een sociale indeling op zou leveren in tal van elkaar overlappende en onderling afhankelijke functionele groeperingen. Weber legde bij zijn analyse de nadruk op de scheiding tussen beheer en eigendom van economische goederen en wees op de bureaucratisering, die een nieuwe middenklasse van ambtenaren en employé's in het leven zou roepen. Beiden legden zo de basis voor het latere sociologische onderzoek naar sociale stratificatie, waarin meestal uitgegaan werd van een gradatie van sociale groepen met een breed, stabiliserend midden.

De orthodox-marxistische vereenvoudigingsthese bleek op dit gebied volkomen steriel te zijn. Het verzet hiertegen is één van de drijfveren achter het revisionisme binnen de sociaal-democratie geweest. Eduard Bernstein nam in deze kwestie een standpunt in, dat overeenkomst vertoonde met dat van Schmoller. Hij achtte het in 1899 onomstotelijk bewezen, dat de zelfstandige middenstand zich zou handhaven en dat de nieuwe middengroepen in aantal zouden toenemen. Deze groepen verproletariseerden ook niet. Integendeel, de arbeiders verburgerlijkten en gingen zichzelf beschouwen als gelijkberechtigende burgers in een democratische staat. Ook hun levensstandaard steeg aanzienlijk. De sociaal-democratie moest daaruit de consequentie trekken en zich van een arbeiderspartij omvormen tot een brede volkspartij, die ook de middengroepen aansprak. Officieel verloor Bernstein het van de orthodox-marxistische oppositie onder leiding van Kautsky. Verbaal bleef de Duitse sociaal-democratie een revolutionaire arbeiderspartij. In de praktijk schoof ze langzaam naar het reformistische midden op. Datzelfde middenklassedebat werd rond 1900 ook in Nederland gevoerd. De sociaal-

liberaal Treub, de marxist Van der Goes en de reformist Vliegen vervulden de rollen van Schmoller, Kautsky en Bernstein.

Nederland na 1918

In het Interbellum werd het middenklasse-debat binnen de Nederlandse sociaal-democratie in verhevigde mate voortgezet. Onder invloed van de economische crisis en de opkomst van het fascisme werd steeds meer aangedrongen op een koerswijziging van de sociaal-democratie. Socialistische voormannen als Bonger, Banning, Goudriaan en Boekman pleitten vanaf 1933-1934 voor een bondgenootschap met de middengroepen en zij wonnen het pleidooi. Het gematigde *Plan van de Arbeid* uit 1935 en het *Beginselprogramma* uit 1937, waarin de SDAP de klassenstrijd afzwoer, vormden de concrete uitingen van de nieuwe richting. De sociaal-democratie in Nederland werd, in Wijmans' terminologie, '*etatistisch-intellektueel, non-proletarisch, evolutionair*'⁴ in de traditie van de Belgische revisionist Hendrik de Man.

Het doel van Banning c.s. was om de middengroepen te binden aan de sociaal-democratie en ze zodoende af te houden van het fascisme. Want de sociaal-democraten geloofden in de zogenaamde *middenstandstheorie van het fascisme*, waarvan de vooronderstelling was '*... dat oude en nieuwe componenten van het midden hetzelfde reageren op de diepgaande crisis en op de daarop gestoelde mobilisatiekracht van rechts-autoritaire stromingen*'.⁵

Na 1945 veranderde die sociaal-democratische strategie niet meer. Van Banning tot en met Den Uyl werd door de leiding van de PvdA gewezen op het electorale belang van de middengroepen, die door middel van de modern-liberale welvaartsstaat aan de sociaal-democratie gebonden moesten worden. Ontideologisering en deradicalisering werden het parool.

Van sociaal-wetenschappelijke zijde werden deze pogingen ondersteund door sociologische analyses die leken uit te wijzen, dat in de moderne samenleving de oude middengroepen belangrijk bleven, dat de nieuwe middengroepen groeiden onder verhoging van de kwaliteit van hun arbeid en dat de arbeiders verder verburgerlijkten. Zo ontstond een wetenschappelijk en politiek geschraagd ideeëncomplex, een '*... beeld van de welvaartsmaatschappij met een reusachtig midden, waar geen 'echte', structureel bepaalde ongelijkheid meer heerst. Het beeld van de middle class society heeft dan ook alles te maken met het geloof in vooruitgang, gelijke kansen en openheid*'.⁶

Neo-marxistische visies waarin beweerd werd dat de kleine zelfstandigen in aantal zouden afnemen en hun zelfstandigheid

zouden verliezen en dat de positie van de hoofdarbeiders steeds meer op die van de handarbeiders zou gaan lijken, vonden in de jaren '70 weer enig gehoor.

Empirische gegevens over de middengroepen

Om te bepalen in hoeverre dit middenklasse-debat overeenkomst vertoont met de sociale werkelijkheid, maakt Wijmans voornamelijk gebruik van gegevens over Nederland. Hier en daar trekt hij een vergelijking met algemenere trends in de westerse geïndustrialiseerde wereld.

De oude middengroepen (zelfstandige ondernemers, winkeliers, ambachtslui) nemen over de hele periode vanaf 1850 in aantal af. Hun positie ten opzichte van het grootbedrijf verzwakt; eerst langzaam en na 1880 in versneld tempo. Dat geldt echter niet voor alle onderdelen van de oude middengroepen: de boeren nemen vooralsnog in aantal toe, hoewel hun positie er niet florisserender op wordt. De neerwaartse trend geldt ook niet voor alle periodes: in het Interbellum groeit het aantal zelfstandigen tijdelijk. Na 1945 is de trend duidelijk: de oude middengroepen verliezen kwantitatief en kwalitatief snel terrein. Het overheidsbeleid is 'middenstandsonvriendelijk' en gericht op schaalvergroting en sanering, wat in deze periode ook bij de boeren spectaculair zichtbaar wordt. De inkrimping leidt niet tot sociale homogenisering van de oude middengroepen: ze blijven bestaan uit verschillende onderdelen met uiteenlopende belangen.

De nieuwe middengroepen (ambtenaren, employé's, kantoor- en winkelpersoneel met 'witte boorden en schone jurken') groeien vanaf de helft van de negentiende eeuw langzaam. Na 1880 treedt een versnelling op van de groei in het particuliere bedrijfsleven, die in het begin van de twintigste eeuw gecompleteerd wordt door een sterke toename van het overheidspersoneel. Die groei zet in het Interbellum door, waarbij vooral de lager gekwalificeerde beroepen toenemen. Die tendens doet zich na 1945 in versterkte mate voor: dan groeien de nieuwe middengroepen in de tertiaire en kwartaire sector bijna exponentieel. Maar er doet zich een splitsing voor in hogere employé's en beleidsambtenaren met kwalitatief interessante arbeid enerzijds en anderzijds een groeiend leger van lagere uitvoerders, wier arbeidssituatie steeds meer die van de handarbeider gaat benaderen. Het midden van het nieuwe midden verdwijnt als het ware: '*De middenkategorieën in werkorganisaties vallen weg*'.⁷ De automatisering van de administraties

van bedrijven en instellingen versnelt deze ontwikkeling.

Kortom, er is geen sprake van een groei naar één middenklasse. Niet alleen vormen oude en nieuwe middengroepen met elkaar geen eenheid, ook intern vallen zowel de oude als de nieuwe middenklasse in heterogene delen uiteen. Dat heeft gevolgen in ideologisch-organisatorisch opzicht.

Politieke en ideologische activiteiten

De orthodox-marxistische opvatting dat de middengroepen zullen verproletariseren, gaat volgens Wijmans maar voor een klein deel van de oude middengroepen op. In de negentiende eeuw trekt een deel van de ambachtslieden naar links: zij namen vaak het voortouw bij de oprichting van de eerste anarchistische en socialistische vakbonden en partijen. Middenstanders en boeren verlinken niet. Autonome organisaties brengen deze groepen echter ook niet tot stand. De liberaal-conservatieve theorie waarin de middengroepen als politieke intermediairs tussen links en rechts optreden, deugt dus evenmin. In de negentiende eeuw vormen de organisaties van de zelfstandige middenstanders een onderdeel van de respectieve politieke zuilen.

In het Interbellum klinkt er een krachtige roep om bescherming voor de middenstand. Die campagne heeft succes. De overheid neemt beschermende maatregelen, vooral in de agrarische sector. Eventjes is er dus sprake van een belangrijke middenstandsbeweging, maar die blijft ideologisch heterogeen: *'Deze middenstandsbeweging artikeleert de belangen van specifieke delen van bepaalde sectoren en is mede tegen andere gedeelten van de middenstand gericht'*.⁸

Voorals de kleine boertjes, die buiten de steunmaatregelen vallen, worden het slachtoffer van hun fortuinlijker collega's. Zij zijn de enige groep, die voldoet aan de middenstandstheorie van het fascisme door op rechts te radicaliseren. Voor een algemene ontvankelijkheid voor rechts-radicalen bewegingen bij de oude middengroepen heeft Wijmans weinig aanwijzingen gevonden.

Na de Tweede Wereldoorlog is er van een herkenbare middenstandspolitiek helemaal geen sprake meer. Kleine zelfstandigen en middenstanders sluiten zich aan bij het grote bedrijfsleven. *'De organisaties van het midden- en kleinbedrijf en die van de boeren zijn beide ondernemersorganisaties geworden, die niet uitgaan van de specifieke belangen en het specifieke nut van kleine zelfstandigen. Zij functioneren niet als inter-*

mediaire buffer...', meent Wijmans en hij plaatst hen sociaal-politiek eerder op de rechtervleugel van het ondernemersfront.⁹ Zo zijn de kleine ondernemers vaak scherper gekant tegen ambtenaren en de collectieve sector dan de groot-ondernemers.

De nieuwe middengroepen vormen politiek en ideologisch evenmin een geheel. De hogere lagen ervan — aanvankelijk zijn dat professionals als artsen en advocaten, later komen daar hogere employé's en ambtenaren bij — huldigen in de negentiende eeuw sociaal-liberale standpunten. In het Interbellum en vervolgens na 1945 naderen ze steeds meer het werkgeversstandpunt en vallen ze steeds moeilijker te onderscheiden van het ondernemersfront.

De bonden van lager personeel neigen naar links: zij zoeken steeds meer toenadering tot de sociaal-democratie en kunnen zeker niet beschouwd worden als een groepering die intermediair is tussen ondernemers en arbeiders.

Wijmans' conclusie luidt dan ook, dat de gangbare theorieën over de middenklasse niet deugen: *'De zelfstandige middengroepen vormen noch in sociaal-ekonomisch, noch in politiek-ideologisch opzicht een eenheid. Datzelfde geldt voor de zogeheten nieuwe middengroepen. (...) Er bestaat geen intermediaire verzameling groeperingen tussen elites en handarbeiders met gemeenschappelijke belangen, waarvan de artikulatione een verzachtend effect heeft op de maatschappelijke verhoudingen. Integendeel, juist vanuit wat als midden wordt aangeduid komen relatief sterke impulsen tot konflikt'*.¹⁰

Bij dat laatste punt moet niet alleen aan rechtse scherpslijpers gedacht worden. Wijmans heeft speciale aandacht — en waardering — voor de links-radicaliserende rol, die volgens hem de bonden van overheids-personeel spelen. Hij beschouwt delen van het overheids-personeel als *'radikale componenten van de faktor arbeid en als mobilisatiebasis van oppositionele sociale bewegingen'*.¹¹

Deze 'statelijke middengroepen', zoals Wijmans ze noemt, hebben het maatschappelijk leven 'geideologiseerd' door thema's als milieu, opvoeding en onderwijs niet meer in morele, maar in politieke termen te vatten.

Dat die ideologische radicalisering bij werknemers van de overheid toegeslagen heeft, verklaart Wijmans uit Max Webers concept van het 'nivellerend ethos' dat samenhangt met bureaucratische gelijkgeschakeling, uit het 'gelijkheidsethos' waarmee de voorzieningen van de verzorgingsstaat gelegitimeerd worden en uit de directe belangen die ambtenaren en trendvolgers hebben bij de handhaving van (banen in) het verzorgingsapparaat.

Een gouden thema; een koperen boek

Wijmans heeft natuurlijk een veelbelovend thema aangesneden. Het middenklassedebat vormt een centraal element in zowel sociaal-wetenschappelijke als politieke discussies. Het heeft een lange geschiedenis en kent taaie vooroordelen, die mooi in contrast geplaatst kunnen worden met empirische gegevens over de ontwikkeling van de middengroepen.

Het boek is minder mooi dan het thema. Wijmans' uitwerking valt op een aantal belangrijke punten tegen. Bij zijn weergave van het debat over de middenklasse valt op, dat hij de historische literatuur daarover niet lijkt te kennen. Vooral bij de behandeling van de middenstandstheorie van het fascisme en van de veranderingen binnen de sociaal-democratie in Nederland is het ontbreken van enige verwijzing naar de bestaande historiografie opmerkelijk. Dat leidt er niet toe, dat Wijmans onzin te berde brengt. Wel is hij bezig geweest het wiel opnieuw uit te vinden en daarom maakt de behandeling van het middenklassedebat een wat dunne indruk.

De gegevens over groei en afname van de middengroepen in Nederland zijn nuttig en zinvol, maar ze worden nogal met de nodige herhalingen gepresenteerd.

Het meest interessant zijn de gedeeltes van het boek, die de politieke organisatie en ideologische voorkeuren van de middengroepen behandelen. Weliswaar is het, voor wie er even over nadenkt, heel voor de hand liggend, dat 'de' middenklasse bij nadere

beschouwing uit verschillende onderdelen blijkt te bestaan. Maar het uitspreken van zo'n vermoeden is nog heel wat anders dan het aantonen van de juistheid ervan. En dat is Wijmans' verdienste: hij gaat uitgebreid na welke organisatievormen, politieke strategieën en sociaal-politieke opvattingen bij de verschillende onderdelen van de middengroepen leefden in uiteenlopende situaties en op diverse momenten.

Uiteindelijk blijkt Wijmans dan, met een vertraging van een eeuw, toch weer uit te komen op een variant van de vereenvoudigingsthese. Immers, bij hem verdwijnt de middenklasse in feite: de oude middengroepen en de bovenlaag van de nieuwe middengroepen sluiten zich aan bij de ondernemers, terwijl de onderlaag van de nieuwe middengroepen zich bekend tot het werknemersfront. De beroemde verzuchting van J.H. Hexter: *'The trouble with the middle class is, that it is always rising'*, zou in het geval van Wijmans moeten luiden: *'... it is always splitting up'*. Of dat in werkelijkheid helemaal zo is, kan ik moeilijk beoordelen. Als geïnteresseerde leek heb ik de indruk, dat Wijmans hier grotendeels gelijk heeft.

Niet overtuigend acht ik zijn these over de radicalisering van het overheidspersoneel en de leidende rol daarin van de 'beter opgeleide categorieën in de kwartaire sektor'. Wijmans schetst een soort regenboogcoalitie van studenten, welzijnswerkers, steuntrekkers en feministes die onder leiding van linkse-intellectuelen-in-overheidsdienst een hecht solidariteitsfront zullen vormen. Eén van hun wapens is – zoals genoemd –

de politisering van 'zogenaamd' morele kwesties. Hét voorbeeld van een organisatie die dat doet, is voor Wijmans de *Algemene Bond van Onderwijzend Personeel (ABOP)*, die in haar programma niet alleen goed en ontzuild onderwijs eist, maar ook een alternatieve economische orde nastreeft, vrede en ontwapening wenst en de discriminatie van de vrouw bestrijdt.¹²

Deze ABOP-stijl uit de jaren '70 lijkt me toch niet de toekomst te hebben in een klimaat van 'no-nonsense' en 'back-to-basics'. In de jaren '80 vallen juist de verzakelijking en depolitisering van dit soort levensbereiken op. In plaats van de uitspraak dat al het persoonlijke politiek is, valt nu vaak de opvatting te horen, dat schoenmakers zich bij hun leest dienen te houden. De stropdas heeft voorlopig de geitewollen sok als accessoire verdrongen. Wijmans mag dat van mij best betreuren, maar hij moet niet tegen beter weten in vasthouden aan luchtkastelen.

Noten

1. Wijmans, p. 25.
2. Wijmans, p. 24.
3. Wijmans, p. 46.
4. Wijmans, p. 133.
5. Wijmans, p. 134.
6. Wijmans, p. 195.
7. Wijmans, p. 231.
8. Wijmans, p. 174.
9. Wijmans, p. 248, nadruk bij Wijmans.
10. Wijmans, p. 275.
11. Wijmans, pp. 276-277.
12. Deze redenering met name bij Wijmans te vinden op pp. 265-270.



RECENSIES

VROUWENGESCHIEDENIS

DIGO, didactiek in het geschiedenisonderwijs, mei 1987, nr. 4.

Het mei-nummer van *DIGO*, de Belgische *Kleio*, is geheel gewijd aan het thema vrouwengeschiedenis. Een prima initiatief, dat bij *Kleio* zijn weerga (nog) niet vindt. De inhoud van zo'n nummer kan, door de aandacht voor zowel nieuwe feitenkennis als theoretische concepten, een bijdrage leveren aan een reëler beeld van de vrouwengeschiedenis bij een breder publiek.

Zes van de zeven artikelen die in dit tijdschrift zijn opgenomen, geven een indruk van onderzoek, onderzoeksresultaten, én de ontwikkeling van vrouwengeschiedenis als historisch vak in België. Het artikel van de Nederlandse historica Maria Grever beslaat een breder terrein, namelijk de historiografie van vrouwengeschiedenis in de VS en West-Europa vanaf circa 1970. Met dit artikel opent het themanummer. De vele ontwikkelingen in de afgelopen jaren op het terrein van vraagstellingen, uitgangspunten, onderzoeksthema's en methoden worden in een helder geschreven overzicht

weergegeven. Hierdoor ontstaat een beeld van een stevig in haar schoenen staande nieuwe tak binnen de historische wetenschap. De Belgische vrouwengeschiedenis is in dit overzicht niet opgenomen.

Annemie Struyf vult met haar artikel deze lacune op. De constatering van Grever dat al in de 17e, 18e, maar vooral in de 19e en begin 20e eeuw talrijke historische vrouwenstudies het licht zagen, werkt Struyf voor België uit. Ook hier loopt het spoor verder terug dan de jaren '70. De interessante overeenkomsten met de Nederlandse situatie houden op als de ontwikkeling van vrouwengeschiedenis vanaf 1970 aan bod komt. Kan in Nederland met recht gesproken worden van een specifiek historisch specialisme, Struyf merkt voor België op dat van een eigen discussieforum of een aparte discipline geen sprake is. Een gecoördineerde aanpak van vrouwengeschiedenis is er niet, elke mate van institutionalisering (zoals in Nederland aan universiteiten en

een aantal HBO-instellingen) is nog verre toekomstmuziek. Vrouwengeschiedenis staat in België, met een beperkt aantal publicaties en een grote versnippering van onderzoeksactiviteiten, nog in haar kinderschoenen. En hoewel de opmerking in het Editoriaal als zou vrouwengeschiedenis aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen een verplicht vak zijn onjuist is, het verschil in ontwikkelingsstadium tussen beide landen wordt door dit themanummer zeer expliciet. Voor diegenen die de ontwikkeling van vrouwengeschiedenis in Nederland enigszins gevolgd hebben, brengt het eerste deel van het tijdschrift, dat een 'theoretische ondersteuning' wil zijn, dan ook weinig inspirerend nieuws.

De zwakte van de theoretische bijdrage van de Belgische vrouwengeschiedenis wordt enigszins gecompenseerd door twee artikelen waarin de eerste emancipatiegolf en de geschiedenis van de arbeid van de vrouw in België centraal staan. De bestaande geschiedenis wordt hierin aangevuld met informatie over actieve vrouwen als Zoë en Isabelle Gatti de Gamond, Marie Popelin, Emilie Claeys, Louise Van den Plas; achtergronden van de burgerlijk-feministische, socialistische en christelijke vrouwenbeweging worden naar voren gehaald, als ook heersende ideeën over de feitelijke situatie van vrouwenarbeid de laatste honderdvijftig jaar. Beide artikelen kenmerken zich door een uiterst toegankelijke schrijfstijl en bieden concrete mogelijkheden voor de integratie van fragmenten vrouwengeschiedenis in geschiedenislessen. Als historisch-wetenschappelijke publicatie valt het artikel van Monika Triest echter tegen.

Het enige direct op het onderwijs toegesneden artikel gaat in op het gebruik van Oral History door leerlingen om zodoende zelf een brokje vrouwengeschiedenis te onderzoeken. De auteur Denise Keymolen biedt een concreet werkplan aan waarin gesprekstheema's, richtlijnen voor de selectie van te interviewen vrouwen, manieren van interviewen en verwerken van het verzamelde materiaal, worden uitgewerkt. De door haar voorgestelde werkwijze is, ondanks de vele kanttekeningen die men bij het gebruik van Oral History in het algemeen kan maken, zeker de moeite van het uitproberen waard. Bij het artikel is een interview-schema opgenomen, waarin vragen met betrekking tot opvoeding en onderwijs, beroepsarbeid, huishoudelijke arbeid, vrije tijd en maatschappelijke betrokkenheid geformuleerd zijn. Het zou een verrijking van het schema zijn als hier een aantal vragen in zouden worden opgenomen die gericht zijn op de specifieke situatie van ongehuwde vrouwen. Ook hun positie geeft, vanuit een andere hoek belicht, interessante informatie over de plaats van vrouwen en het gezin in de samenleving.

Dit DIGO-nummer vrouwengeschiedenis zou meer 'body' hebben gehad als er meer op het onderwijs gerichte artikelen in zouden zijn opgenomen. In de bestaande vorm draagt het het karakter van een eerste kennismaking, of zoals twee redactieleden het in het Editoriaal formuleren: '*... een eerlijke aanzet... tot een opener, vollediger en kritischer kijk op de geschiedenis en de manier waarop we haar behandelen in de klas.*' Carla Wijers

Maria Grever e.a., *Vrouwendomein. Woon-geschiedenis van vrouwen in Nederland.*

Een tipje van de sluier 4. SUA, Amsterdam 1986, 200 blz., f 17,50 inclusief onderwijskatern, samengesteld door M. Grever en Z. Matthee.

Docentenhandleiding apart te bestellen door storting van f 8,— op postrekening 2069977 tnv SUA te Amsterdam, onder vermelding van de titel.

Deze bundel van elf artikelen is geschreven voor een breed publiek, hij is speciaal gericht op leerlingen van de bovenbouw Havo/Vwo en cursisten van volwassenen-onderwijs en vormingswerk. Zowel literair als wat abstractie-niveau betreft zijn de auteurs hierin geslaagd, mede door de eindredactie van Thea Beckmann. Overigens is het boek niet te 'min' voor docenten, er staat veel wetenswaardigs in.

De titel van de bundel is een stuk oubolliger dan de inhoud, in feite gaat het boek over diverse woonvormen van vrouwen onderling door de eeuwen heen, waaruit dan blijkt dat 'leven in een gezin' in het verleden niet zo wijd verbreid was als men misschien geneigd is te denken. Vele vrouwen moesten zich zelfstandig zien te redden en hebben dat ook gedaan. De foto op de omslag suggereert een boek vol ellende: een donkere steeg, met hangende en vrouwen met hangend hoofd. De uitgever mikt blijkbaar op zwelg(st)ers in vrouwen-leed, het boek verdient echter beter.

De elf hoofdstukken gaan over verschillende onderwerpen, van ME tot nu.

Hoofdstuk 1 beschrijft het leven in Cisterciënnekloosters, die in de Nederlanden een grote bloei hebben gekend. Omdat in 32 bladzijden een periode van de 12e eeuw tot heden wordt geschetst, blijft de inhoud nogal in algemeenheden steken. Er wordt gesuggereerd dat de mogelijkheid tot zelfstandigheid en tot intellectuele ontplooiing het kloosterleven aantrekkelijk maakte, maar dit wordt toch onvoldoende waargemaakt. Ook is de opbouw van het hoofdstuk wat rommelig.

De hoofdstukken 2, 3 en 4 zijn ieder zeer geslaagd en gaan respectievelijk over begijnhoven en liefdadigheidshofjes, over vrou-

wen die samen een huishouding voeren, zoals bijvoorbeeld Betje Wolff en Aagje Denen, en over woonvormen van ongehuwde vrouwen in de lagere klassen in de 18de eeuw. Ze zijn goed geschreven, bezitten sprekende details en sluiten goed bij elkaar aan. Tesaamen vormen ze enkele eeuwen Nederlandse geschiedenis, waarbij, zonder indoctrinatie, duidelijk wordt dat gezinsleven in de zin van man, vrouw en kinderen allerm minst het normale patroon was. In de 18e eeuw leefden in het Noorderkwartier 57 procent van de mensen in een gezin, in Delft was in die tijd een derde van de volwassenen ongehuwd, vele vrouwen werden vroeg weduwe.

Het leven in de begijnhoven leverde een achtenswaardig en zelfstandig bestaan op. In de liefdadigheidshofjes leefden weduwen boven de 50 in eigen huisjes, alleenstaande oude mannen verdwenen in een oudemannenhuis.

Behalve in de begijnhoven en de hofjes leefden ongetrouwde vrouwen in de regel niet alleen. Velen woonden met ongetrouwde familieleden samen, meestal van dezelfde generatie, of met een kennis/weduwe of met een vriendin. Samen zorgde men voor de kost. Een- of tweekamerwoningen, waarin een weduwe met kinderen samen thuiswerk verricht, terwijl een inwonende vriendin of zus buitenshuis werkt, komen in de 18e eeuw in Delft nogal wat voor en vermoedelijk dus ook wel in de andere Nederlandse steden. In Haarlem komen in de eerste helft van de 19e eeuw vrij veel weduwenhuishoudens voor, waarvan ook een andere vrouwelijke volwassene deel uit maakt. Ongehuwd samenwonen van man en vrouw blijkt zelden voor te komen, ongehuwde moeders vallen buiten de bedeling.

De volgende hoofdstukken staan ieder op zichzelf. Hoofdstuk 5 gaat over bordelen in de 19e eeuw, hoofdstuk 6 over maatregelen van werkgevers rond 1900 om voor eigen arbeiders de huisvesting te verbeteren (zie Philipsdorp) met de daarbij optredende sociale disciplinerende. Zeer bruikbaar materiaal als in de klas de industrialisatie van Nederland behandeld wordt.

Hoofdstuk 7 behandelt de rationele keuken, een streven in het interbellum van zowel feministen, socialisten als van vrouwen uit de gegoede middenklasse. In de bekende Bruynzeel-keuken is dit streven na de oorlog in de volkswoningbouw gerealiseerd.

Hoofdstuk 8 behandelt zeer kort de huisvesting van ongehuwde mannen en vrouwen in de eerste helft van deze eeuw, in Amsterdam. De eersten konden, de tweede mochten niet zelfstandig wonen, blijkt uit het uitgangspunt van de zedenmeesters.

Hoofdstuk 11 bevat een interview met een vrouw die in de jaren '60 in een internaat voor verpleegsters verkeerde; de regels die daar golden maken dat dit hoofdstuk aansluit bij de thematiek van hoofdstuk 8.

Hoofdstuk 9 gaat over 'op kostschool bij de nonnen', kort voor en na de oorlog en gaat vooral in op de ge- en verboden aldaar.

Hoofdstuk 10 bevat het verslag van een aantal interviews met Surinaamse vrouwen over het verschil tussen wonen hier en wonen daar. Het erf ontbreekt hier en dus ook de daarbij behorende sociale contacten. Ook hebben we hier niet de grote woonkeuken, waar kennissen van de vrouw de hele dag in- en uitlopen. In Nederland staat de gezinshuiskamer centraal, met andere woorden de vrouw is naar buiten toe haar centrale positie en haar eigen contacten kwijt. Het boekje besluit met een aantal stadswandelingen, waarin op gebouwen gewezen wordt die met vrouwengeschiedenis te maken hebben.

Wat moet een docent, wat moet een leerling met deze vaak zeer aardige, maar ook zeer diverse informatie???

In de docentenhandleiding staan aanwijzingen welke hoofdstukken of welke passages aansluiten bij welke paragrafen uit schoolboeken. Het mijns inziens juiste uitgangspunt is dus dat het materiaal gebruikt wordt als onderdeel van een bepaald thema. Handig is het dat aangegeven wordt welke passages te gebruiken zijn als leerlingmateriaal voor de onderbouw.

Deze didactische handreiking gaat dus niet erg ver, een docent die het boekje leest met de bedoeling het te gebruiken in de klas, doet het bovenstaande al vanzelf. In de docentenhandleiding staan ook de antwoorden op de vragen in het leerlingenkatern. Dit laatste is speciaal geschreven voor leerlingen/cursisten van het niveau bovenbouw Havo/Vwo.

Blijkens de inleiding wordt het zelfstandig lezen van het boek of het maken van een scriptie uitdrukkelijk aanbevolen. De hulp die daarbij geboden wordt, is echter minimaal. Per hoofdstuk worden opdrachten gegeven die niet veel verder gaan dan begripsvragen bij de tekst. Moet de leerling al die losstaande hoofdstukken op deze manier doorwerken? Niet erg stimulerend, lijkt me, maar ook niet erg inzicht bevorderend. Nergens wordt geprobeerd om via vergelijkende en/of probleemstellende opdrachten hoofdstukken aan elkaar te koppelen. Bij de hoofdstukken 2, 3 en 4 zou dit niet moeilijk geweest zijn. Als men het boek doorleest lijkt de betutteling in de 20e eeuw eerder toe dan af te nemen. Met deze vraagstelling hadden enkele hoofdstukken met elkaar in verband gebracht kunnen worden. Ook kan men hedendaagse contacten tussen vrouwen vergelijken met de vroegere, gezien de inleiding is het onderlinge contact tussen vrouwen een van de issues van het boek.

Wat het maken van scripties betreft hadden probleemstellingen met bijbehorende litera-

tuur verstrekt kunnen worden. Verwijzen naar een algemene literatuurlijst achterin (over vrouwengeschiedenis), naar de noten per hoofdstuk en naar een telefoonnummer helpt leerlingen niet over de brug.

Overigens lijkt het me onjuist om vrouwengeschiedenis buiten een maatschappelijke context te behandelen. De aanpak zoals voorgesteld voor de onderbouw (materiaal als onderdeel van...) is mijns inziens zinvoller. 'n Tipje tot besluit: maak een nieuw leerlingenkatern, het boek is het waard.

J. Rijken

Sh. Shahar, *Tussen ideaal en werkelijkheid. Vrouwen in de middeleeuwse wereld*. Houten 1986.

Na de Duitse uitgave van 1981 en de Engelse enige tijd daarna verschijnt nu ook een Nederlandse vertaling van het boek van Shahar, hoogleraar middeleeuwse geschiedenis in Tel Aviv. Gezien het feit, dat 'vrouwengeschiedenis' goed in de markt ligt is dat niet zo verwonderlijk.

Opvallend is, dat diverse boeken over het thema 'vrouwen in de Middeleeuwen' eenzelfde soort aanpak vertonen, waarbij middeleeuwse vrouwen onderverdeeld worden in groepen of standen: religieuze vrouwen, gehuwde vrouwen, adellijke vrouwen, burgerlijke vrouwen en dergelijke. Mijns inziens zijn daarvoor tenminste een tweetal redenen te noemen: 1. het probleem van het relatief schaarse en eenzijdige (vaak geschreven door mannelijke geestelijken) bronnenmateriaal, 2. het zogenaamde 'inhaaleffect': de geschiedenis van de vrouw moet in snel tempo aan de vergetelheid ontrukkt worden.

Ook de onderhavige studie maakt een dergelijke indeling en concentreert zich bovendien op de volle en late Middeleeuwen. De auteur verantwoordt dit in haar inleidende hoofdstuk: in de middeleeuwse standenmaatschappij waren de meeste auteurs geneigd op hun manier vrouwen als een eigen stand te beschouwen. Het voordeel hiervan is, dat op tamelijk overzichtelijke wijze getoond wordt op welke manier(en) vrouwen deelnamen aan het maatschappelijk leven in de Middeleeuwen. Nadeel is, dat dusdoende niet ontkomen kan worden aan, dikwijls storende, generalisaties, omdat bijvoorbeeld niet of niet voldoende rekening wordt gehouden met verschillen naar plaats of tijd.

Zelf had ik graag ook wat meer aandacht gezien voor de beeldvorming over de vrouw in de Middeleeuwen en voor haar rol in het geheel van de middeleeuwse mannenmaatschappij en haar verhouding tot de man. Het boek van Régine Pernoud bijvoorbeeld, *Vrouwen in de Middeleeuwen; haar politieke en sociale betekenis*, Baarn 1986 (verta-

ling uit het Frans) besteedt meer aandacht aan dit aspect. Deze lacune is overigens wel begrijpelijk, vanwege het doel dat de schrijfter zich heeft gesteld.

Afgezien van deze negatieve kanten geeft het boek toch wel bruikbare informatie, zeker voor degene die zich globaal en bij wijze van inleiding wil informeren over het een en ander. Het bronnen- en literatuur-overzicht kan de lezer bovendien verder op weg helpen. Ook de — door de vertaler samengestelde — aanvulling op de literatuurlijst, die recente, en ook enkele Nederlandse studies bevat is heel nuttig.

P. Bange

VARIA

Janina Bauman, *Winter in de morgen. Een jeugd in Warschau*. In de Knipscheer, Haarlem 1986, 336 blz., prijs f 34,50.

Wie destijds de film Shoah zag en zich verbijsterd afvroeg hoe dat alles in Polen mogelijk was, en zich daarna verbaasde over het onmiskenbare racisme dat geïnterviewden nog altijd uitstralen doet er goed aan dit boek te lezen.

Janina Bauman, dochter van een Poolse Joodse arts, overleefde het getto en, na haar ontsnapping in 1943, een moeizame onderduikperiode op het Poolse platteland. In 1968 verliet zij Polen, nu woont zij in Engeland. Zij schreef het boek met behulp van haar dagboek aantekeningen.

Het boek is geschreven zonder volwassen commentaar achteraf, zoveel mogelijk vanuit de optiek van de tiener die haar dagboeken bijhield; ook zonder nadrukkelijk gemoraliseer. Daarom is het ook zo'n levend verhaal geworden.

'De opzet van mijn boek is hulde te brengen aan die ontelbare mensen die mijn moeder, mijn zuster en mij hielpen de oorlog te overleven. De meeste van hen waren vrouwen uit uiteenlopende milieus, van verschillende leeftijden en met velerlei beroepen. Hun beweegredenen om ons met inzet van hun eigen leven te helpen, waren even verschillend als hun karakters. Tijdens de oorlog kwam ik achter de waarheid die wij meestal verkiezen te verzwijgen: het wreedste aspect van wreedheid is dat zij haar slachtoffers verdierlijkt alvorens zij hen vernietigt, en menselijk blijven in onmenselijke omstandigheden is de zwaarste strijd van al.'

Geen gemoraliseer, wel een moraal. Het boek is zo geschreven dat leerlingen die misschien ook de schoolbewerking van Shoah zagen, het met vrucht kunnen lezen. Voor hen en u zelf, zeer aanbevolen.

C. Bogaerts

M.J. Broekmeyer e.a., *Joegoslavië in crisis*. Staatsuitgeverij, Clingendaelreeks, deel 10, Den Haag 1985, prijs f 19,50.

Wie in kort bestek goed geïnformeerd wil worden over de recente ontwikkelingen in Joegoslavië komt met dit boekje volledig aan zijn trekken. Helder zet Joegoslavië-kenner Broekmeyer de politieke, economische en morele problemen van het land uiteen.

Waren voor de moord in Serajewo de volkeren op de Balkan al een heksenketel, na 1918 moest de nieuwe staat ernstig rekening houden met Groot-Servisch nationalisme. Wilde hij de broze eenheid behouden dan moest de Kroaat Tito dit wel bestrijden. Door zijn grote gezag als nationale verzetsleider wist hij de constructie van zes republieken en twee autonome gebieden (Kosovo en Vojvodina) zo goed en zo kwaad als het ging intact te houden. Na zijn dood in 1980 waren de scheuren in het Joegoslavische bestel echter zo onmiskenbaar dat o.a. gevreesd werd voor toenemende sovjetpressie.

Niet 1980 blijkt echter de caesuur te zijn maar 1974. Toen werd een nieuwe grondwet aangenomen die de deuren wijdopen bleek te zetten voor heilloze decentralisatie. De acht gebieden van Joegoslavië gingen een eigen economisch beleid voeren met o.a. grootse statusprojecten, eigen deviezenrekeningen en eigen spoorwegondernemingen. Geen wonder dat het land een drastisch toegenomen schuldenlast en een hollende inflatie kent. Deze economisch desintegratie gaat gepaard met een morele kater. Leaders worden gezien als middelmatige figuren, bezig met zelfverrijking.

Als toegift zijn negen bijlagen toegevoegd, vertaald uit Joegoslavische bronnen. Zeer interessant is hierbij de bijdrage van Mihailo Markovic, die een poging doet een uitweg uit de impasse te zoeken met behoud van de Joegoslavische verworvenheid: het arbeiderszelfbestuur.

F.R. Kat

KLEIO KRANT

Vrouwen- geschiedenis

**Overhandiging
ontwerp-stofomschrijving
CSE 1990 met als onderwerp
Vrouwengeschiedenis aan
staatssecretaris Ginjaar-Maas**

Op maandag 1 juni 1987 vond in het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen te Zoetermeer een bijeenkomst plaats, waarin door leden van de werkgroep 'Vrouwengeschiedenis in het onderwijs' een ontwerpstofomschrijving 'Van vrouwenkiesrecht tot hedendaags feminisme; ontwikkelingen in Nederland en de VS na WO-I tot 1970' voor het CSE geschiedenis en staatsinrichting in 1990 aan staatssecretaris mevr. N. Ginjaar-Maas werd aangeboden. Behalve de staatssecretaris waren op deze bijeenkomst aanwezig beide inspecteurs in het bijzonder belast met het toezicht op het geschiedenisonderwijs en enkele hoge ambtenaren van het ministerie.

De staatssecretaris, die er bepaald geen geheim van maakte zeer sympathiek ten opzichte van vrouwengeschiedenis te staan, toonde zich buitengewoon ingenomen met het resultaat van de



werkgroep. Van haar kant zegde zij toe naar financiële middelen te zoeken ten einde in dit specifieke geval de uitgave van een 'reader' als begeleiding van dit onderwerp ten behoeve van docenten mogelijk te maken. In maart 1988 zal de circulaire met de twee onderwerpen voor het CSE in 1990 aan de scholen worden gezonden.

De delegatie uit de werkgroep 'Vrouwengeschiedenis in het onderwijs' bestond uit de volgende personen (v.l.n.r.)

- Zonneke Matthee, docente Bonaventura College te Leiden,
- Maria Grever, medewerkster vrouwengeschiedenis aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen,

- (staatssecretaris Ginjaar-Maas)
- Carla Wijers, docente vrouwen- en contemporaine geschiedenis aan de SOL te Utrecht,
- Tineke van Loosbroek, studie-leider aan het Nutsseminarium van de Universiteit van Amsterdam.

Didaktiviteiten- commissie



**Een voetreis door Keulen...
Reisverslag Keulenexcursie
VGN, 6-6-'87**

Dat lijkt de juiste titel voor de allereerste eendaagse excursie van de didaktiviteitencommissie van de VGN naar Keulen. Want als er een ding de deelnemers zal bijblijven dan zal het wel de voettocht door Keulen zijn.

De excursie begon in de prille morgen in Utrecht. Daar stapte een deel van de pelgrims naar Keulen in. Na een voorspoedige reis, zonder Nederlandse kwalen als files belandde het gezelschap nog voor het afgesproken tijdstip in het Crest Hotel in Born. Een 'tas' warme koffie bracht de reizigers enigszins tot leven, vooral nadat de overige deelnemers en de reisleader zich bij de rest gevoegd hadden. We konden niet vertrekken omdat we voor lagen op het tijdschema van de overigens zeer correcte buschauffeur. Weerom na een zeer voorspoedige reis — geen spoor van Pinksterdrukte — kwamen we voor tijd in Keulen aan.

Het Richartz-Ludwig museum was in velerlei opzichten een openbaring. De gewaagde architectuur, die schril contrasteert, maar toch harmonieert met de Dom is een zeer sfeervol onderkomen voor kunstprodukten uit heel verschillende tijden en van zeer uiteenlopende aard. Je vindt er heel in-

tieme middeleeuwse stukken naast zeer uitbundige en extravagante popartprodukten. Menig een liep tegen een vermoeide toeschouwer aan — althans dat dacht ie. Het bleek een levendige reproductie te zijn van een vermoeide bezoeker van het museum, een zelfportret. Maar deze confrontatie met jezelf geeft je de moed om verder te gaan.

We werden wegwijs gemaakt door een Herr Doktor die zijn titel blijkbaar niet ten onrechte droeg. Helaas werd zijn deskundige uitleg even onderbroken door een diplomatiek incident. Een tweede opgewonden gids wou de groep voor zich opeisen en zag het geheel als broodroof. Een brief met een officiële stempel bracht haar enigszins tot rede, maar dat duurde wel even.

Het weer maakte gebruik van onze aanwezigheid in het museum om even het overvloedige water te lozen zodat we bij een stralende zon konden beginnen aan de wandeling.

Het werd een ware pelgrimstocht langs tal van gewijde en minder sacrale plaatsen. Deze voettocht werd met grote stappen en een even grote deskundigheid geleid door Piet van Luyn, hoofddocent aan de lerarenopleiding te Sittard (HKLS). Hij verbaasde man en vrouw door zijn uitgebreide kennis en inzicht, waarbij historische en geografische gegevens op een zinvolle wijze werden gecombineerd en waardoor het ontstaan en de verdere ontwikkeling van Keulen heel goed belicht en verklaard werden. Je liep als het ware over de oude Romeinse wegen, hetgeen op een plaats ook letterlijk het geval was. Je zag hoe ze hun muren en torens bouwden, waarbij het oog niet tekort werd gedaan. Af en toe doken we een romaanse kerk in om even de religieuze sfeer te proeven. We kwamen langs drukke straten en belandden onverwachts op een stil binnenplaatsje, resultaat van vernieling door bommen en van stadsplanning na de oorlog. We

waadden met droge voeten door de oude Rijnbedding op de Alten Heumarkt. Dit alles werd ons in kleurige bewoordingen beschreven door de gids.

Toen het 18.00 uur was voelden velen de vermoeidheid in de benen en ontstond de behoefte aan voedsel en drank. Deze werden verorberd in een typisch Duits restaurant, waar we ons te goed deden aan lasagna en andere Italiaanse gerechten en wijnen, met uitzondering van een enkeling die het bij bier hield.

Keulen is in de laatste oorlog voor 90 procent verwoest, maar na deze wandeling merkte je hoezeer het verleden nog aanwezig is of zijn stempel drukt op het heden. Menig deelnemer zal zeker voldoende kennis en inspiratie hebben opgedaan om met zijn of haar leerlingen terug te komen naar Keulen om daar op zijn of haar manier het oude Keulen te laten herleven.

Voor de mensen met een gebrek aan historisch geheugen was er trouwens een informatiepakket geproduceerd dat een beknopt overzicht gaf van de voornaamste feiten.

Belangstellenden die de excursie hebben gemist kunnen bij de didaktiekcommissie of bij ondergetekende de adressen bekomen van deelnemers uit de eigen regio die bereid zullen zijn hun het een en ander te vertellen over deze excursie.

Als didaktiekcommissie kunnen we heel tevreden zijn over deze excursie. Weliswaar hebben we dit verslag zelf geschreven, maar twijfelaars kunnen ons verhaal op zijn historische betrouwbaarheid natrekken bij de deelnemers. De excursie was een geslaagd experiment en we denken reeds aan een vervolg in '87/'88: een excursie naar LUIK.

Roel Verstaen

Didactiekconferentie 1987

Datum: 29 en 30 oktober 1987
Plaats: Hogeschool KL - Tilburg, Faculteit Educatieve Opleidingen, Vakgroep geschiedenis (voorheen Moller-Instituut en deeltijdopleiding MO van de Katholieke Leergangen).

Organisatie: VGN-Didaktiekcommissie, vakgroep geschiedenis Hogeschool KL - Tilburg, Vereniging Geschiedenis Beeld en Geluid.

Kosten: f 87,50 inclusief kosten logies en maaltijden in het conferentieoord.

AANMELDING

In verband met de uitvoering als nascholingscursus is vroegtijdige aanmelding gewenst. Inschrijving geschiedt in volgorde van binnenkomst.

**AANMELDEN VOOR
1 AUGUSTUS 1987!!!**

Stuur een briefje met vermelding van uw persoonlijke gegevens en didactiekconferentie 1987 in een ongefrankeerde enveloppe naar: Hogeschool KL - Tilburg, Faculteit Educatieve Opleidingen, Secretariaat vakgroep geschiedenis, Antwoordnummer 60551, 5000 WB Tilburg.

INLICHTINGEN

Inlichtingen over de didactiekconferentie kunt u inwinnen bij de heer B. Smulders, elke maandag tussen 18.30-19.30 uur op telefoonnummer 04103-1609.



Atlantische Commissie

**AC/NVLM/VGN seminar
over
Politiek-Geografische
Aspecten van
Veiligheidsbeleid
27/28 november 1987**

Op vrijdag 27 en zaterdag 28 november 1987 zal in Motel Gilze-Rijen te Gilze een derde AC/NVLM/VGN seminar worden georganiseerd. Aan het seminar zal kunnen worden deelgenomen door 20 leden van de NVLM, 20 leden van de VGN, 10 genodigden van het KNAG en een aantal Belgische geschiedenis- en maatschappijleerdocenten.

Tijdens het seminar zal als stelling worden gehanteerd, dat het Westerse veiligheidsbeleid in het Nederlandse onderwijs vooral wordt gezien vanuit historische en ideologische optiek. In de studie van internationale betrekkingen wordt evenwel nadrukkelijk aandacht besteed aan de machtspolitieke factor. In de praxis van het defensiebeleid wordt bovendien — vandoord! — sterk gelet op de ligging van gebieden en vooral de spanningen rondom grenzen. Nederlandse en buitenlandse (school)atlassen geven meer dan eens blijk van een achtergebleven wereldbeeld. In de Verenigde Staten wordt, in vergelijking met bijvoorbeeld Nederland, een ander accent gelegd op mondiale en (Europees-) regionale aspecten van het veiligheidsbeleid. Aan de hand van drie inleidingen, een 'simulatiespel veiligheidsbeleid' en een bespreking van didactisch materiaal zal de deelnemers informatie worden geboden voor al dan niet rechtstreeks gebruik in het onderwijs.

Het seminar wordt voorbereid door Dr. P. Overmeer (NVLM), A. Schulp (VGN) en de Onderwijscommissie van de Atlantische Commissie. Indien u vanuit uw interesse voor de politiek-geografische benadering voorafgaande aan het seminar materiaal wilt aandrigen, gelieve u zich te wenden tot de voorbereidingscommissie van de Atlantische Commissie, Alexanderstraat 2, 2514 JL Den Haag (070-639495).

Aanmeldingen tot deelname kunnen worden gericht tot de heer A. van Rossum, Druwerbrink 308, 7812 TP Emmen (NVLM) en Drs. F.R. Kat, Jeudestraat 4, 4011 GL Zoelen (VGN).

Aan deelname is f 25,- aan kosten verbonden.

Nascholing Onderwijs en Antiracisme

Een uitgebreidere kennismaking met Afschrift 10 'Anti-racisme op school' is mogelijk in de vorm van nascholing.

Wat doe je als leerkracht?

- geef je les over racisme, of juist niet?
- reageer je wanneer een grens wordt overschreden? Waar ligt die grens eigenlijk?
- werk je in de richting van een beleidsmatige aanpak op je school?

Cursussen zijn mogelijk in een tweetal vormen:

- open inschrijving — leerkrachten van verschillende scholen

nemen deel.

- schoolgebonden — leerkrachten van eenzelfde school nemen deel.

Globaal cursusprogramma

In overleg met deelnemers/sters kunnen verschillende accenten gelegd worden, bijvoorbeeld wat meer nadruk op 'lesinhouden', wat meer op reageren op discriminerende uitingen dan wel op beleid.

1. Wat is de situatie op school met betrekking tot anti-racisme?
Video 't Is gewoon discriminatie!'
2. Hoe reageer je als leerkracht op (verhulde) racistische uitingen en incidenten?
Video 'En jij dan...?'
3. Lessen over vooroordeel, discriminatie en racisme.
Voorbeelden uit het Afschrift en eventueel eigen voorbeelden.
4. (Onbedoeld) racisme, wat is dat?
Diaserie 'Onder het topje van de ijsberg'
5. Welke beelden dragen we met de lesstof over?
Een analyseschema wordt gepresenteerd en toegepast.
6. Hoe kun je (beter) tegemoetkomen aan leermogelijkheden, -behoeften, -rechten van leerlingen uit etnische groepen?
Ervaringen uit verschillende afstemmingsprojecten staan centraal.
7. Een volgende stap op school en hoe?

Meer informatie

Bel op maandag, donderdag of vrijdag naar de Anne Frank Stichting, 020-264533 en vraag naar Eja Kliphuis.

Organisatoren: Anne Frank Stichting, Prinsengracht 263, 1016 GV Amsterdam, tel. 020-264533. Universiteit van Amsterdam, Vakgroep politieke en sociale vorming, Herengracht 256, 1016 BV Amsterdam. d'Witte Leli, Nieuwe Spiegelstraat 17, 1017 DB Amsterdam, tel. 020-225496.



Op 12 september aanstaande start in Nederland de eerste Open Monumentendag. Deze dag is een begin van een jaarlijks terugkerende activiteit waarmee de bevolking in de gelegenheid wordt gesteld om

een zeer groot aantal historische gebouwen te bezichtigen die normaal niet of moeilijk toegankelijk zijn. Het betreffen gebouwen zoals kerken, molens, boerderijen, kastelen, bedrijfsmonumenten, buitenhuizen, verdedigingswerken, gerechtsgebouwen en gemeentehuizen.

Zo'n 300 comité's in het hele land werken aan de plaatselijke organisatie, centraal ondersteund door de Stichting Open Monumentendag.

Beoogd wordt aan honderdduizenden een bijzondere dag te bieden en hen meer te betrekken bij het behoud van ons culturele erfgoed en hen kennis te laten maken met de oudheid van steden, dorpen en gebouwen. Nederland is nationaal en internationaal uniek met zijn monumentenbescherming. Meer dan 43.000 gebouwen zijn van rijkswege beschermd. Reden te meer om te komen tot een jaarlijkse Open Monumentendag. Op 12 september zullen overigens niet alleen rijksmonumenten open zijn, maar ook andere historische gebouwen die niet op een monumentenlijst staan en niet te vergeten varende en rijdende monumenten.

Iedere regio heeft zijn eigen 'open monumenten' op die dag. Let daarom op de plaatselijke pers.

Geschiedenis leren vanuit je omgeving

Een voorbeeld: Roermond

Onder het motto 'geschiedenis begint bij de voordeur' heeft de Katholieke Lerarenopleiding Sittard in de combinatie geschiedenis-aardrijkskunde vanaf het begin veel aandacht besteed aan omgevingsgeschiedenis en veldwerk. Voor velen is de term omgevingsgeschiedenis onbekend. De term is geïntroduceerd om verwarring te voorkomen met puur lokale of regionale geschiedenis. Omgeving is een zeer breed begrip, dat uitgaat van het landschap en alle menselijke activiteiten daarbinnen. Vanuit de nabijheid van het landschap en alle menselijke cultuuruitingen daarin kan het verleden bestudeerd worden.

Deze werkwijze heeft geleid tot het plan om een reeks katernen voor het geschiedenis- en aardrijkskundeonderwijs uit te geven onder de naam Legio Regio. Deze katernen zijn het produkt van samenwerking tussen studenten en docenten. Ieder katern bestaat uit een kant-en-klare lessenserie over een onderwerp uit de regio Limburg, dat in een niet-alledaagse werkvorm wordt gepresenteerd.

In eerste instantie is de doelgroep de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

Het eerste nummer, dat in augustus 1987 verschijnt, zal een historisch en geografisch veldwerk in Roermond bevatten. Op het programma van 1987/1988 staan verder een oral history project over de arbeidsomstandigheden van mijnwerkers, museumopdrachten voor het Afrikamuseum en Cadier en Keer en een lessenserie over een veranderend dorp in de 20e eeuw.

Hoewel de onderwerpen gekozen zijn uit de nabijheid van de KLS, wil dit niet zeggen dat de katernen alleen in Limburg bruikbaar zijn. De onderwerpen zijn exemplarisch gekozen: werkwijze en onderwerpen kunnen vrij makkelijk aangepast worden aan andere omgevingen.

Het eerste nummer zal gepresenteerd worden op een feestelijke bijeenkomst in Sittard op woensdag 16 september, van 16.00-18.00 uur.

Belangstellenden kunnen zich hiervoor opgeven bij Roel Verstaen, HKLS, Oude Markt 5, 6031 SN Sittard, tel. 04490-11066.

Deelname is kosteloos.

Op deze bijeenkomst zal nadere uitleg gegeven worden over de inhoud van de katernen en met name over het eerste nummer: het veldwerk in Roermond. Belangstellenden die niet op deze bijeenkomst kunnen komen kunnen het eerste nummer bestellen bij Roel Verstaen (adres zie boven).



Jan Cunencentrum

2000 Stappen terug Een archeologie-tentoon- stelling over het dagelijks leven aan het begin van de jaartelling

Vragen als hoe bouwden de mensen toen hun woning, hoe maakten zij hun eten, wat voor kleding droegen zij, wat voor spelletjes speelden zij voor ontspanning en dergelijke komen in deze tentoonstelling aan bod. Bovendien is er in de tentoonstelling de mogelijkheid experimenteel archeologisch bezig te zijn.

Zo kunnen leerlingen proberen graan te malen met maalstenen om meel te krijgen en voelen hoe inspannend dat is, ze kunnen zelf wol spinnen en met de draden op een prehistorisch weefgetouw weven, ze kunnen in een gedeeltelijk gereconstrueerde woning gaan zitten en de kookpot in de vuurplaats zetten.

Ook wordt in de tentoonstelling ingegaan op het werk van een archeoloog, hoe ziet een opgraving eruit en hoe zie je hoe oud iets is.

Om het museumbezoek voor te bereiden komt lesmateriaal beschikbaar dat in de klas besproken kan worden. In dit lesmateriaal wordt ingegaan op de verschillende onderwerpen die in de tentoonstelling aan bod komen.

Doelgroep: *brugklassen van het voortgezet onderwijs*

Periode: 16 oktober tot en met 6 december

Kosten: f 2,- per leerling

Mocht u belangstelling hebben om met uw school deel te nemen aan dit project dan kunt u contact opnemen met:

Jan Cunencentrum, Molenstraat 65, 5341 GC Oss. Tel. 04120-29333 (Anja van Esch).

Hulp aan rijke landen

De Educatieve Dienst van het Tropenmuseum heeft een nieuw project ontwikkeld waarin de verhouding tussen de derde wereld en de eerste (westerse) wereld op ongebruikelijke wijze wordt belicht. Het project heet: 'HULP AAN DE RIJKE LANDEN' en is uitgewerkt op twee niveaus: 12-14 jarigen en 14-16 jarigen. Het sluit aan bij de vakken aardrijkskunde, geschiedenis en economie.

In het onderwijsproject 'HULP AAN DE RIJKE LANDEN' maakt de derde wereld haar balans op: in een fictieve nieuwsuitzending kondigt Joop van Zijl de oprichting van de VOL (Verenigde Ontwikkelingslanden) aan. Deze VOL stelt zich ten doel te komen tot een algemeen geldende prijsbepaling van produkten en arbeid, op basis van een wereld minimumloon. De VOL weigert de rijke landen nog langer te helpen met lage prijzen. De hulp aan de rijke landen wordt gestaakt...

Het onderwijsproject is opgebouwd uit vier lessen, waarbij de tweede les zich geheel in het Tropenmuseum afspeelt. Het schriftelijk materiaal bestaat uit een handleiding voor de docent, waarin ook het (te kopiëren) leerlingmateriaal is opgenomen (teksten, cartoons, opdrachten en een puzzel). De handleiding kost

f 12,50 exclusief verzendkosten en is te koop in de museumwinkel van het Tropenmuseum of te bestellen bij de Educatieve Dienst van het Tropenmuseum - 020-5688267 - waar ook een gratis, uitgebreid informatieblad over het project 'HULP AAN DE RIJKE LANDEN' is aan te vragen.



Allard Pierson Museum, Amsterdam

'Antieke sier, Goud en zilver van Grieken en Romeinen', van 11 juli tot en met 27 september

Aan het eind van de vorige eeuw werd in Athene, in een mannengraf, een ragfijne gouden band gevonden, versierd met Herakles, ruiters en centaurs in reliëf. Dergelijke gouden banden werden om het hoofd van de overledene gevonden om in de dood de kaken gesloten te houden. Het voorwerp is van 720 v. Chr.

In 1956 werden in de grintbanken van de Maas bij Stevensweert in Limburg de resten van een Romeinse tafel van puur zilver gevonden. Ze stammen uit de 1e eeuw n. Chr. Het was een opvouwbare driepoottafel, maar zeker geen lichtgewichtmodel. Een poot weegt al meer dan een kilo zilver. Op Cyprus kwam een goudschat uit de 4e eeuw n. Chr. aan het licht. Een gouden diadeem en armband, ringen, alles bezet met saffieren, smaragden en robijnen. Verder omvat de schat acht gouden armbanden en een zilveren spiegel. De stijl van de sieraden is Byzantijns.

Al deze kostbare en kostelijke zaken die getuigen van het gebruik van goud en zilver bij de antieke Grieken en Romeinen zijn onder te titel ANTIEKE SIER bijeen.

Nederlands enige universitaire archeologisch museum presenteert in de tentoonstellingszaal die voor de gelegenheid is omgebouwd in een als schatkamer ingerichte kluis, het mooiste goud en zilver uit de klassieke oudheid dat er in Nederland te vinden is. Beviende musea stonden uitzonderlijkwerwijs hun schatten af zodat ze voor een keer gezamenlijk in Amsterdam bewonderd kunnen worden. De tentoonstelling wordt verdui-

delijkt door fotografische vergrotingen van alle voorwerpen. Er is een uitvoerige catalogus met beschrijvingen, toelichtingen en afbeeldingen, enkele in kleur. De auteur is de conservator van het museum Dr. Robert Lunsingh Scheurleer.

Wel moge het u bekomen!

Feestmaal – Godenmaal – Dodenmaal in de oudheid 19 juni-30 augustus

De maaltijd in de oudheid is het thema van een tentoonstelling die gedurende de zomermaanden in het Rijksmuseum van Oudheden in Leiden te zien is.

Voorwerpen uit het Nabije Oosten, Egypte, Griekenland en het Romeinse Rijk geven een beeld van het verwerven, bewaren en bereiden van voedsel, en van de maaltijd zelf. Een tentoonstelling over een onderwerp dat ook bij ons tot de dagelijkse bezigheden hoort.

Naast afbeeldingen van de maaltijd, op ondermeer grafstenen en vazen, bevat de tentoonstelling werktuigen voor jacht en landbouw, voorraadvaten, keukengerei, vaatwerk, etc. De, veelal duizenden jaren oude, voorwerpen uit het Oude Nabije Oosten en Egypte spelen hierbij een centrale rol. In deze gebieden ging de mens voor het eerst zelf over tot het produceren van voedsel. Houten modellen, van onder andere een Egyptische bakkerij, en 3000 (!) jaar oude kookpotten (Syrië) zijn afkomstig uit deze streken.

De vele afbeeldingen in de tentoonstelling benadrukken nog eens het belang van de maaltijd in de oudheid. In de bij de tentoonstelling uitgegeven catalogus vindt de bezoeker uitgebreide informatie over de behandelde onderwerpen en alle tentoongestelde voorwerpen. Een gratis verkrijgbare speurtocht voor de jeugd over eten en drinken in de oudheid, maakt de tentoonstelling uitermate geschikt voor gezinsbezoek tijdens de zomervakanties.

Leermiddelen-gids Basisonderwijs 1987

De *Leermiddelengids voor het basisonderwijs 1987*, een uitgave van de Centrale Registratie Leer-

middelen (CRL), is opnieuw dikker dan de gids van vorig jaar (van 374 naar 420 bladzijden). Elf bladzijden zijn er gereserveerd voor uitgaven op het gebied van geschiedenis en twee voor staatsinrichtingspublicaties. Met name door het onderdeel 'overige leermiddelen', waarin onder meer ook al het begeleidend materiaal van schooltelevisieprojecten en regionale lesbrieven opgenomen zijn, krijgt deze gids een steeds completer en daardoor onmisbaarder karakter.

Vol trots wordt over de 1987-editie vermeld: 'Per vak is tevens, voor zover aanwezig een overzicht van de verkrijgbare educatieve software opgenomen'. Voor geschiedenis betekent dat de vermelding van geen enkel programma en voor staatsinrichting wordt één programma (over verkiezingen) vermeldt.

Informatie over de gids: CRL, Postbus 2041, 7500 CA Enschede, tel. 053-840246. De basisschoolgids van 1987 kost f 33,00.

Cees van der Kooij

Bulkboek

Onlangs verscheen de voorjaarsbijlage van de BulkBoeken *de Literatuurkrant*. Deze bijlage heeft als titel *Middeleeuwse ridderverhalen*. Voor de samenstelling tekende K. Aardse met medewerking van L. Jongen en K. Maartense.

Onder de titel **KLEIO-DIDACTICA** geeft de VGN leerlingenmateriaal uit dat na te bestellen is.

Nog leverbaar zijn:

KD 1 'n Land zonder Leerplicht
KD 2 Van Sodom tot Rhijnauwen

Dit zijn leerlingenboekjes met stevige kft, geniet, ca. 24 blz.

Prijs:
1 t/m 4 ex. f 5,- per stuk
5 t/m 10 ex. f 3,50 per stuk
11 t/m 20 ex. f 3,- per stuk
meer dan 20 ex. f 2,50 per stuk
Alles inclusief porto.

KD 6 Over Leven
KD 8 Suriname
KD 11 Het Algemeen Kiesrecht in Prenten
KD 12 De lange weg naar Ulongué. Een kleine geschiedenis van Mozambique

Dit zijn leerlingenboekjes met stevige kft, geniet, ca. 36 blz.

Prijs:
1 ex. f 5,50 per stuk
2 t/m 10 ex. f 4,50 per stuk

meer dan 10 ex. f 3,50 per stuk
Alles inclusief porto.

Mini-Didactica 2 *De Gemeente*
Mini-Didactica 3 *Verkiezingsaffiches in Nederland vanaf 1917*

Dit zijn leerlingenboekjes van 20 pagina's, voorzien van multiperforatie; geen stevige omslag. Prijs f 1,50 per stuk. Er komen portokosten bij: voor 1 t/m 5 ex. f 5,-, voor 6 t/m 10 ex. f 7,50, voor 11 en meer ex. f 10,-.

en: KD 14 *Hoe de Sowetostraat zijn naam kreeg. Apartheid in Zuid-Afrika*

Prijs: f 2,75 per stuk.

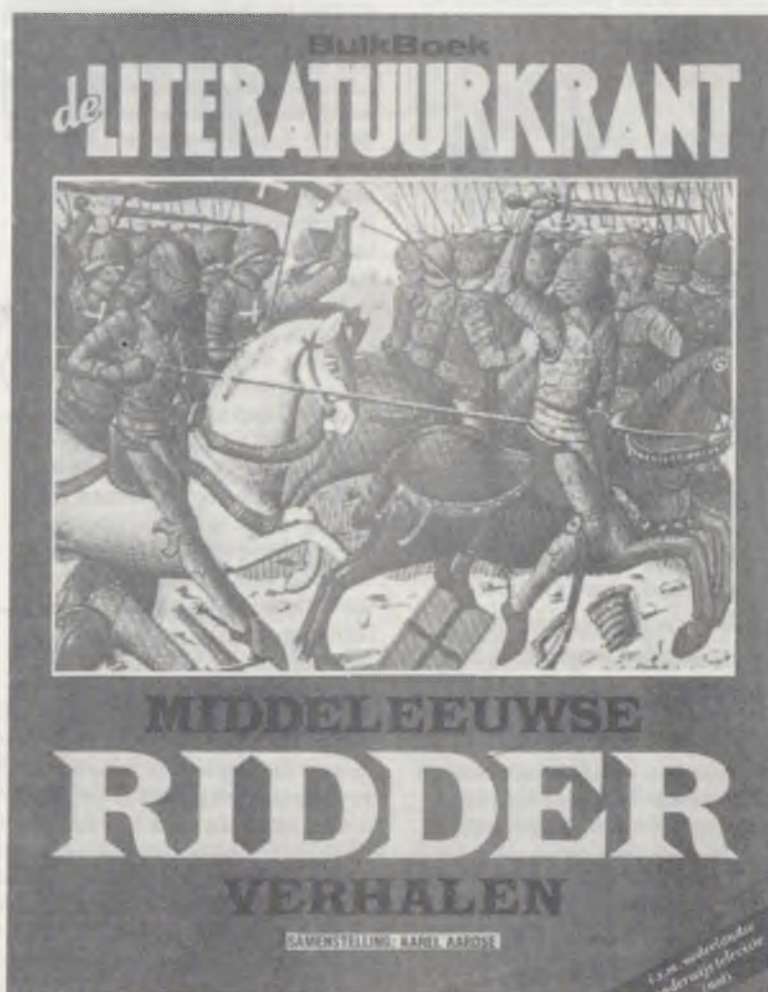
Er komen portokosten bij: voor 1 t/m 5 ex. f 5,-, voor 6 t/m 10 ex. f 7,50 en voor meer dan 10 stuks f 10,-.

U kunt bestellen door overmaking van het betreffende bedrag op postgiro 128701 t.n.v. Penningmeester VGN in Den Haag. Vergeet niet het gewenste nummer en de hoeveelheid op te geven.

In de krant zijn fragmenten uit ridderverhalen opgenomen, verhalen over Athus, Karel, Roeland, Perceval. Tussen die fragmenten zijn informatieve hoofdstukken over aspecten van het Middeleeuws leven opgenomen: over boeken in de Middeleeuwen en over ridders

en riddercultuur. Dat resulteerde in hoofdstukjes over de boekproductie, over de opkomst en ontwikkeling van de ridderstand, over wapenrusting en oorlogsgeweld en over de erfenis van de riddercultuur.

Het is een boeiende, voor leerlingen in het voortgezet onderwijs interessante krant geworden. Voor docenten biedt deze krant een mooie verzameling korte teksten, die makkelijk in te zetten zijn als lesmateriaal. De bijbehorende TV-serie van 4 delen over Middeleeuwse ridderromans van NCRV/APCO is zeer de moeite waard, ook voor geschiedenisdocenten!



Ingezonden brief

De nasmaak van een tweede correctie

Vorig jaar bleef de ellende me eindelijk eens bespaard, dit jaar kon ik er niet onder uit. Ik bedoel het CSE geschiedenis en staatsinrichting.

Dat het een ellendig geval is, wie zal het betwisten? Niet de vele collega's met wie ik als gecommiteerde of tweede corrector te maken heb gehad. Vanaf het begin (1976) heeft het klachten geregend over de inrichting van ons CSE: te omvangrijk werk voor de toegemeten examenduur, eenzijdigheid in de keuze van onderwerpen en stofomschrijving, fantasieloosheid in de opgaven, feitenneukerij, terugval in leer- en stampwerk, miskenning van het vakeigene, kortom moordop-termijn van het geschiedenis-onderwijs. Het aantal ingezonden (en onbeantwoorde!) klagbrieven groeit van jaar tot jaar. Proeven degenen die in verbinding staan met de vragenmakers een verbetering in de voorgeschotelde rechten? Aan mij deelt niet die smaak zich mede, wel — sinds onlangs — een onaangename nasmaak.

Men zou met zijn onvrede... vrede kunnen hebben als alle betrokken geschiedenisleraren, de beroerde inrichting van het CSE ten spijt, zouden vasthouden aan hoge eisen van zuiverheid in de beoordeling van het CSE-werk. Op dit punt heb ik, bij de afhandeling van het Vwo examen 1987 (eerste termijn), een ervaring opgedaan die tot ongerustheid stemt. Ik kreeg als tweede corrector te maken met een gecommiteerde die zich beriep op een normbespreking (omineus 'normrevisie' genoemd!) ergens in het land en die in de geest van die bespreking maximale punten toekende aan antwoorden die 1. historisch onjuist, 2. niet ter zake, 3. inconsistent, of 4. onzinnig waren. Uit zijn mededeling, nota bene als rechtvaardiging bedoeld, moest ik opmaken dat 'mijn' gecommiteerde het algemeen gevoel van de betreffende normbespreking verwoordde. Het is niet te hopen dat de deelnemers naar dat gevoel hebben beoordeeld. Dat zou neerkomen op bedrog in veelvoud. Dat bedrog steekt mij te meer als het afkomstig is van historici, die als geen anderen zorgvuldigheid in acht moeten nemen bij de weging van woorden. Wie de standaard verlaat, diskwalificeert zichzelf en hamert een nieuwe nagel in Clio's doodskist.

Met verwijte mij niet dat ik de collega's over één kam scheer. Dat doe ik niet, hoezeer het me in één opzicht ook spijt. Als we allemaal in gelijke mate de hand lichten met de ethiek van de historicus, zou onze leerlingen althans willekeur bespaard blijven. Dat het gevaar van willekeur loert bleek mij ook in deze eerste termijn. Het toeval wilde dat ik als tweede corrector eveneens te maken kreeg met de leraar van de parallelklas. Deze nu had zich bijzonder gewetensvol van zijn taak gekwet. Zijn scores verschilden dan ook aanzienlijk van die van zijn door mij gewraakte collega *proximus*. Dat had leuk kunnen worden voor de ene klas. Maar ons dient de gedachte te benauwen dat het kennelijk nogal wat uitmaakt in welke regio je les hebt, of zelfs, binnen dezelfde school, van welke docent. Multiple choice is in deze een probaat middel. Degenen die de eisen van zorgvuldigheid aan hun laars lappen beseffen blijkbaar niet, dat hun handelwijze het middel dichterbij brengt dat zij zeggen zozeer te verfoeien. Ons vak ligt onder zwaar vuur. Het stemt bitter te moeten constateren dat een deel van de munitie door vakgenoten wordt aangedragen.

De CEGES is destijds bij het samenstellen van de opgaven uitgegaan van de examenonderwerpen, niet van het vakeigene. Nog steeds gaat het CSE onder die erfzonde gebukt. Het examenrapport van het sectiebestuur Havo/Vwo (*Kleio* 25/9, 1984) is niet in die fout vervallen. Desondanks presenteerde het een ontwerp dat het vak maatschappijleer zou sien. De voorstellen van de HEG (*Kleio* 26/8, 1985; 27/6, 1986) houden in ieder geval de belofte in van terugkeer naar het besef, dat het constructiekarakter van de historische beeldvorming (en de bemiddeling/ontmaskering daarvan) het meest wezenlijke van ons vak is. Zullen we dus binnen afzienbare tijd, na 15 jaar CSE-ellende, het HEG-licht zien? Ik ben er nog niet helemaal gerust op en zou graag de volgende punten/vragen onder de aandacht van de betrokkenen willen brengen:

1. De daartoe aangewezen opgavenmakers slagen er, huns ondanks, naar ik hoop, maar niet in om *fachgerechte* en fantasierijke, laat staan spirituele examenopgaven te maken. Toch zijn er vermoedelijk honderden collega's aan wie dat, blijkens hun schoolonderzoeken, wel lukt. Is dat potentieel niet aan te boren? Ziet de VGN kans een centraal depot in te stellen, binnen een onafhankelijke instelling als het CITO, waar op basis van vrijwilligheid de schoolonderzoeksopgaven worden verzameld die naar het oordeel van hun makers het meest recht doen aan het vakeigene? De

zaak dringt. Overtuigende grondslagen zijn nog geen garantie voor *fachgerechte*/fantasierijke/spirituele examenopgaven. De ervaring met de CEGES heeft volgens mij geleerd dat de eerste examens toonaangevend zijn. Als het eerste CSE in HEG-stijl even beroerd uitvalt als de huidige examens gaan er weer 15 jaar verloren.

De kwaliteit van de examenopgaven is ten dele een kwestie van geld. Ten dele, want fantasie en inspiratie zijn niet te koop. Maar op andere punten kunnen wij gratis verbetering bereiken:

2. Het ligt op de weg van de VGN duidelijkheid te schepden ten aanzien van de status van de onder haar auspiciën georganiseerde normbesprekingen. Deze bezitten volstrekt niet de bevoegdheid om het normvoorschrift 'naar welgevallen' te interpreteren. De bespreking van door de norm niet voorziene antwoorden mag er nooit toe leiden dat voor onzinnige formuleringen of grotendeels foute antwoorden automatisch punten worden toegekend. Bij meningsverschillen tussen gecommiteerde en tweede corrector is middelen lang niet altijd de aangewezen weg. Het normvoorschrift hanteert in dezen niet voor niets een prioriteitsstelling: eerst dient de norm te worden toegepast, blijft daarna *vakinhoudelijk* verdedigbaar verschil bestaan, dan is middelen op zijn plaats. Misschien is het nuttig als het VGN-bestuur rond de examentijd haar richtlijnen inzake de normbespreking publiceert in *Kleio*? De vele 'preciezen' onder ons zullen dat als steun in de rug ervaren.

3. Van ons, geschiedenisleraren, moet de grootst mogelijke zorgvuldigheid worden verwacht bij de behandeling van examenwerk en norm. Dat betekent strengheid jegens onszelf en onverzettelijkheid jegens een (vermoedelijk kleine) minderheid van collega's. Laten wij die na, dan ondergraven wij de geloofwaardigheid van ons vak en verdienen wij de multiple choice die ons tot dusver, dankzij de inzet van andere collega's, grotendeels is bespaard gebleven. Wij zijn in de gelegenheid ook het best-denkbare CSE onderuit te halen. Die gelegenheid behoren wij ons nooit te gunnen.

J.H. van der Werff

Reactie

CSE-perikelen

Dit jaar waren de CSE-besprekingen opnieuw een belangrijke VGN-activiteit. Zo'n 800 collega's (Vwo ± 400, Havo ± 300, Mavo 100) kwamen op 12 mei op 55 plaatsen bijeen. Langs deze weg wil ik alle voorzitters en andere medewerkers hartelijk danken voor alle tijd en moeite die ze in deze besprekingen hebben gestoken!

Jaarlijks zorgt het CSE voor de nodige opwindings. Een aantal collega's stuurden een brief aan inspectie, VGN-bestuur of aan de Kleio-redactie, zoals collega Van der Werff. Bravo, laat wat van je horen!

Als bestuurslid belast met CSE-zaken wil ik graag reageren op deze brief in de hoop dat het gelezen wordt met het oog op de toekomstige CSE's. Ook is het een goede aanleiding om een aantal wetenswaardigheden betreffende het CSE in het algemeen door te geven.

Leiden klachten tot verbetering van het CSE?

Jaarlijks worden op de CSE-besprekingen positieve en negatieve opmerkingen verzameld. Deze worden vervolgens (m.b.v. evaluatieformulieren) centraal verzameld. Een samenvatting gaat enkele dagen later naar de examenmakers. Bepaalde verbeteringen blijken beter mogelijk dan andere. Opvallend is dat na jarenlange klachten over de slecht geformuleerde, en te moeilijke vragen in het Havo-examen, er dit jaar in het land redelijke tevredenheid was over zowel niveau als redactie van de Havo-opgaven.

Vorig jaar te laag, dit jaar bij staatsinrichting vrij laag, maar bij de Sovjet-Unie juist hoog. De redactie van de opgaven was minder slordig dan voorheen. De lengte van het examen wordt telkens fout ingeschat. Het dilemma lijkt: moet de schrijfpodracht korter en simpeler (dit jaar toch op redelijk goed Vwo-niveau, dacht ik) of moeten we over nog minder aspecten van het, door anderen voorgeschreven, CSE-onderwerp vragen stellen?

Punt 1 van collega Van der Werff neem ik me zeer ter harte. Ik zal in het bestuur voorstellen dat hierover met betrokkenen overleg wordt gevoerd, en dat daarvan in Kleio verslag wordt gedaan.

Naar aanleiding van de punten 2 en 3 hierbij een fragment uit de *Aandachtspunten en richtlijnen voor de CSE-besprekingen*, die de voorzitters elk jaar ontvangen: De door de VGN georganiseerde CSE-besprekingen hebben geen

officieel karakter. We organiseren ze slechts op verzoek van de inspectie. Doel is: het bespreken met collega's hoe vragen en antwoorden van het CSE geïnterpreteerd kunnen worden, zonder dat daarbij de voorgeschreven normering wordt aangetast. Mogelijke alternatieven worden op de regionale voorbespreking door de verzamelde voorzitters vastgesteld en vervolgens als voorstel op de CSE-bespreking gepresenteerd. Omdat elke examinerator een eigen verantwoordelijkheid heeft, zijn deze voorstellen niet bindend. Ook een ander tijdens de CSE-bespreking geopperd alternatief is niet bindend, maar...

We gaan ervan uit dat 1e en 2e correctie er wat betreft tempo en puntenaantal bij gebaat zijn, als naar een zekere overeenstemming wordt gezocht. De VGN biedt uitsluitend een organisatorisch raamwerk voor de bijeenkomsten; waarbij de voorzitter op eigen verantwoordelijkheid een stemming-makende rol speelt.

Gebleden is dat tijdens de besprekingen een stuk ruimer wat betreft puntentoekenning wordt gedacht, dan tijdens de eerste correctie thuis. We moeten oppassen dat er niet een sfeertje ontstaat, waarin alles wordt goedgekeurd. We beroepen ons op het 'variantenartikel' uit het correctiemodel (sinds 1984 opvallend streng geformuleerd, dus kijk elk jaar opnieuw wat er staat):

'De aard van het vak Geschiedenis en Staatsinrichting brengt met zich mee dat antwoorden gegeven

kunnen worden die niet in het correctievoorschrift zijn opgenomen. Voorzover dit naar het oordeel van de correctoren aantoonbaar juiste antwoorden zijn – dat wil zeggen op grond van gezaghebbende wetenschappelijk verantwoorde publikaties – mogen zij volledig gehonoreerd worden, met inachtneming van bovenstaande regels'.

Dus men mag zich zeker niet beroepen op CSE-boekjes of eigen herinnering. Mijn mening is dat we het 'aantoonbaar' vrij letterlijk moeten nemen.

In het algemeen moet gelden: *goed is goed en fout is fout*. Indien mogelijk kan bij een gedeeltelijk goed antwoord een gedeelte van de punten gegeven worden. Bij eenpuntsvragen stel ik voor: is het meer goed dan fout: 1 punt; is het meer fout dan goed: 0 punten. Bij twijfel, krijgt de leerling het voordeel van de twijfel.

Er is een neiging om bij onduidelijk gestelde vragen, de leerling zowiezo alle punten te geven. Dit mag niet. Hier blijft gelden: goed is goed en fout is fout. Vragen die landelijk slecht scoren, zullen naar aanleiding van de versnelde correctie bij het CITO eruit springen. De VGN-vertegenwoordiger kan bij de vaststelling der cesuur inhoudelijke argumenten over zo'n vraag aanvoeren. Resultaat kan de verlaging der secuur zijn.

Ook het zowiezo goed rekenen van vragen buiten de stofomschrijving mag niet. Dan is het einde zoek en ondergraven we ons eigen vak. In het algemeen worden er zulke goede cijfers gehaald voor

Geschiedenis CSE's, dat dergelijke normen buiten proportie zijn.

Collega's die beweren 'dat ze met de VGN niets te maken hebben' zijn niet alleen kortzichtig, maar benadelen ook vermoedelijk hun leerlingen. Gebleken is dat correctoren niet altijd even goed de waarde van gegeven antwoorden van hun leerlingen inschatten. De neiging bestaat om onredelijk streng te zijn. Ook komt het vaak voor dat op CSE-besprekingen aangetoond wordt dat een bepaald antwoord een bepaald aantal punten verdient, die er bij de eerste correctie niet aan waren toegekend. Het behoort tot het karakter van ons vak dat je niet (zeker met deze stofomschrijvingen!) alles even goed weet.

Bij het opperen van nieuwe alternatieven tijdens de plaatselijke bespreking heeft men de neiging van de voorzitter te verwachten dat deze direct een mening over de uitspraak heeft. Dat is te veel gevraagd. De zaal kan beraadslagen over bij voorkeur aangetoonde alternatieven. De voorzitter mag niet een ongewenst orakel-imago opgedrongen krijgen.

Doordat een tweede corrector mogelijk op een andere CSE-bespreking is geweest (mogelijk zelfs voorbereid op een andere voorbespreking) komen onvermijdelijk verschillende opvattingen wel eens tegenover elkaar te staan. Eén landelijke voorbespreking is om diverse redenen ongewenst en onhaalbaar. Toch daalt daarmee niet de waarde van de

besprekingen. Men stelt zich op de hoogte van de alternatieven plus bijbehorende argumenten. Hierdoor staat men sterker in twee richtingen bij de afhandeling van de tweede correctie. Meestal zijn lange discussies hierdoor overbodig.

Het Lbo/Mavo examen verdient sinds dit jaar speciale aandacht. Over de invoering van de gesloten vraagvormen (in opdracht van de staatssecretaris) heeft het bestuur zich al meermalen afkeurend uitgelaten. Op dit ogenblik wordt door enkele collega's gewerkt aan een grondige analyse van het Lbo/Mavo CSE I 1987. De resultaten zullen zo spoedig mogelijk aan de examenmakers worden doorgegeven.

De verzamelde opmerkingen (zowel over gesloten als open vragen) van de ruim 100 Mavocollega's die er op 12 mei wél waren, kon ik een week later aan de examenmakers doorgeven. Hierdoor was het mogelijk de opgaven voor 1988 (die zich toen in de eindredactiefase bevonden) op de aangedragen kritiekpunten na te lopen.

Kortom: de CSE-besprekingen blijven belangrijk, ook voor Mavocollega's en leerlingen. De aanwezigheid van critische collega's als Van der Werff is daarbij essentieel. U bent van harte welkom!

Tom van der Geugten

Leerlingenboekjes over Zuid-Afrika en Mozambique

HOE
DE
SOWETO-STRAAT
ZIJN
NAAM
KREEG

Jan Schipper

Shirley Patterson
Ik woon in Zuid-Afrika. Buiten de stad ligt het dorp van mijn vader. Lange tijd heb ik het erg mooi. Daar is een land waar je grote velden met hoge bomen en prachtige wateren.
Ik woon in Pretoria, in een prachtige stad. Naast de stad is een grote tuin. Hier wonen de rijksten van ons land. Maar er zijn ook veel mensen die niet kunnen betalen.
Mijn school is klein. Het is daar heel mooi. Maar ik heb de indruk dat het erg klein is. Het is in Zuid-Afrika. Maar er zijn ook veel mensen die niet kunnen betalen.

LEES OOK EENS MET VERSTAND DE
KRANT

Laat uw leerlingen niet zitten met zachte gevoelens voor die arme zwartjes of met jeugdig revolutionair elan van 'de beuk erin dan is alles zo opgelost...'

KD 12 over de historische achtergronden van armoede en honger in het ontwikkelingsland Mozambique.

KD 14 over de Grote Apartheid; de historische ontwikkeling van de relaties tussen blank en zwart, de regels van de apartheidspolitik en de praktische uitwerking ervan op school, bij het wonen en in je werk – compleet met actuele gegevens.

Zie voor prijzen en wijze van bestellen de KLEIO-KRANT!

HERDRUK!



Hogeschool Holland - Nascholing

EXAMENONDERWERPEN

Cursus I: NEDERLAND EN NEDERLANDS-INDIË 1918–1948

Vier bijeenkomsten van drie uur op vier dinsdagen in september/oktober.
Sprekers o.a. Prof. dr. H. Sutherland, hoogleraar niet-westerse geschiedenis VU,
gespecialiseerd in de geschiedenis van Indonesië en Maleisië, en
Drs. N. Bakker, docent niet-westerse geschiedenis en didactiek aan de HOGESCHOOL HOLLAND.

Cursus II: DE AFBRAAK VAN HET BRITSE EN HET FRANSE WERELDRYK

Vier bijeenkomsten van drie uur op vier dinsdagen in september/oktober.
Sprekers Dr. D. Kooiman en Drs. H. Reitsma, medewerkers subfaculteit geschiedenis VU,
gespecialiseerd resp. in de geschiedenis van India en Algerije.

Opgave bij afd. Post HBO / ONDERZOEK
HOGESCHOOL HOLLAND
Postbus 261 - 1110 AG Diemen

Kosten f 50,— per cursus.
Inlichtingen Dr. R.N.H. Boerma, tel. 020-5601318.

leiden^{RU}

Nascholingscursussen voor leraren

In het cursusjaar 1987–1988 verzorgt de Rijksuniversiteit Leiden een aantal nascholingscursussen voor onderwijsgeven-
den in het voortgezet onderwijs (Avo/Vwo, Mbo, Hbo) onder de volgende cursusnummers:

Geschiedenis & Staatsinrichting

RUL 5: Dekolonisatie 1945–1970

Niet-vak-gebonden

- RUL 1: Adolescentie, een periode met problemen?
- RUL 7: Didactische werkvormen in de klas
- RUL 10: Functioneringsgesprekken
- RUL 12: Gordon effectief onderwijzen
- RUL 13: Huiswerk
- RUL 14: Interactie en motivatie in de klas
- RUL 16: Leerlingbegeleiding en gespreksvoering
- RUL 17: Leerlingbegeleiding, schoolorganisatie en schoolontwikkeling
- RUL 18: Leiding geven aan docenten
- RUL 19: Lesgeven als kunst — hoe bespeel ik mijn klas
- RUL 25: Onderwijsleerprocessen begrijpen en bevorderen
- RUL 27: Onderwijsvernieuwend bezig zijn
- RUL 30: Rolpatronen in het onderwijs
- RUL 38: Waarom steeds veranderingen in het onderwijs

Inlichtingen:

Mw. I.C. Leenstra, Org. coördinator nascholing, Rijksuniversiteit Leiden, Rijnsburgerweg 146, 2333 AJ Leiden.
Tel.: 071-274016 (doorkiesnr.); alg.nr. RUL: 071-272727.

U kunt zich tot uiterlijk 15 september 1987 inschrijven bij bovenstaand adres.

Voor cursusmateriaal en niet-subsidiabele-kosten wordt een bijdrage gevraagd.

Reiskosten openbaar vervoer tweede klasse, boven de f 110,— komen voor vergoeding in aanmerking.

Lijst van commissies en afdelingssecretarissen

Commissie PA/BO

Mw. A.J.M. Burlet, *voorzitter*, Ruisdaelstraat 53, 6521 EA Nijmegen. Tel. 080-238094.

F.H.E. Piek, *secretaris*, Weurtseweg 37, 6541 AM Nijmegen. Tel. 080-785975.

Mw. M. Kingmans, Rubensstraat 57, 9718 MD Groningen. Tel. 050-132787.

C.G. van der Kooij, De Hulst 53, 9301 PC Roden. Tel. 05908-18947.

G. Kolen, Van der Lekstraat 52, 3341 GX Hendrik Ido Ambacht. Tel. 01858-12913.

Commissie Mavo/Lbo

E. Keurentjes, *voorzitter*, Dijkmeent 48, 1357 EC Almere-Haven. Tel. 03240-15686.

A. Kraak, *secretaris*, Beemster 55, 8244 CE Lelystad. Tel. 03200-61311.

E. van der Borst, Roosendaalsestraat 310, 6824 CR Arnhem. Tel. 085-510325.

W. Lenders, F.D. van Poldersveldtweg 2, 6573 DL Beek-Ubbergen. Tel. 08895-3002.

Commissie Havo/Vwo

P. Wester, *voorzitter*, Denekamperstraat 28, 7588 PW Beuningen. Tel. 05415-2061.

J. van Ginkel, *secretaris*, Schoonenburg 116, 6714 GE Ede. Tel. 08380-35543.

Mw. A. Biezen-Hurkmans, Genderweg 1, 5521 NX Eersel. Tel. 04970-13578.

L. Dalhuisen, Postbus 5, 2361 BV Warmond. Tel. 01711-10810.

J. Krol, Vredestraat 10, 6511 OG Nijmegen. Tel. 080-221615.

Commissie Volwasseneneducatie

Mw. M. Teunissen, *voorzitter*, Postbus 31, 9989 ZG Warffum. Tel. 05950-3082.

Mw. A. van Broekhoven, *penningmeester en secretaris*, Malvense Erven 102, 5672 HN Nuenen. Tel. 040-834364.

S. de Blauw, Lomanstraat 26 hs, 1075 RB Amsterdam. Tel. 020-645127.

M. Otten, Loomanstraat 16, 7416 BS Deventer. Tel. 05700-22089.

R. v.d. Geest, Kraaijerstraat 30, 2311 NS Leiden. Tel. 071-125325.

D. Korteland, Rubenslaan 24, 2923 BJ Krimpen a/d IJssel. Tel. 01807-11953.

S. Koopmans, Stichting SVE, Postbus 351, 3800 AJ Amersfoort. Tel. 033-31114.

Onderwijsadviescommissie

H.Th. Lambooy, *voorzitter*, Nes 2a, 1741 JZ Schagen. Tel. 02240-14347.

Mw. J.M.A. Eijt, *secretaris*, Veluwestraat 168, 6813 Eg Arnhem. Tel. 085-434673.

L.J.G. van Schie, Telgenkamp 17, 7576 EH Oldenzaal. Tel. 05410-14744.

W. van Waardhuizen, Poortersveld 309, 7327 AK Apeldoorn. Tel. 055-339557.

Mw. Z. Matthee, Heivlinder 53, 2317 JT Leiden. Tel. 071-215873.

Mw. T. Moll, Sophiastraat 19, 2316 PJ Leiden. Tel. 071-217012.

J. Schopman, Jozef Israëlsstraat 58, 6521 MZ Nijmegen. Tel. 080-224769.

Didaktiviteitencommissie

Mw. D.H. Verhagen, *voorzitter*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden. Tel. 071-122697.

H. van Duijsen, *secretaris*, Jekerstraat 53¹¹, 1078 LZ Amsterdam. Tel. 020-733494.

Mw. H.A.M. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). Tel. 05923-424.

Mw. I. Veldhuis-Meester, Emdaborg 14, 9751 SJ Haren (Gr.). Tel. 050-346212.

J.G. Raven, Kinkoarn 8, 9051 MJ Stiens. Tel. 05109-4050.

A. Schulp, Amstelkade 171¹¹, 1078 AZ Amsterdam. Tel. 020-628693.

R. Verstaen, Kloosterwal 4, 6118 BL Nieuwstadt.

Redactie Kleio

C.A.M.J. Bogaerts, *voorzitter*, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-83576.

A.C.M. Peek, *secretaris*, Krommekamp 16, 3985 PJ Werkhoven. Tel. 03437-1902.

A.J.L. van Hooff, Oude Ubbergseweg 3c, 6522 KE Nijmegen. Tel. 080-240730.

Mw. T. Bogaerts-Stoopman, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-83576.

C.W. Torremans, Ceresstraat 51, 2402 BJ Alphen a/d Rijn. Tel. 01720-44061.

Mw. M.C. Blom, Krommekamp 16, 3985 PJ Werkhoven. Tel. 03437-1902.

Mw. J. van der Leeuw-Roord, Wattstraat 20, 2561 XN Den Haag. Tel. 070-638805.

B. Engbers, Klaverstraat 12, 3572 VD Utrecht. Tel. 030-713329.

Afdelingssecretarissen

Alkmaar, vacant.

HW Zwaag. Tel. 02292-37966.

Amsterdam. H. van Duijsen, Jekerstraat 53¹¹, 1078 LZ Amsterdam. Tel. 020-733494.

Arnhem. J. Sillekens, Patrijsstraat 42, 6542 TM Nijmegen. Tel. 080-778680.

Den Bosch. F.M. Elkerbout, Van Leeuwenhoeklaan 35, 5252 CA Vlijmen. Tel. 04108-6795.

Breda. A. Schillemans, Kennedylaan 45, 5051 XE Goirle. Tel. 013-341252.

Eindhoven vacant.

Goes. Mw. I. Nooren-Damen, Parkweg 11, 4461 SG Goes. Tel. 01100-14787.

Groningen vacant.

Den Haag. Mw. J.M.H.J. Kuijpers, Pomonaplein 54, 2564 XS Den Haag. Tel. 070-252922.

Haarlem. G.G. Callenbach, Kempen 12, 2036 EL Haarlem. Tel. 023-330006.

Heerlen. J.A. Klomp, Pannesheiderstraat 80, 6462 EE Kerkrade. Tel. 045-456199.

Hengelo. P. Wester, Denekamperstraat 28, 7588 PW Beuningen (Ov.). Tel. 05415-2061.

Leeuwarden. H.G. Wolthoff, Nynke v. Hichtumwei 66, 8915 JJ Leeuwarden. Tel. 058-121982.

Maastricht. L.J.C.H. Jacobs, Bergweg 20, 6212 CX Maastricht. Tel. 043-250935.

Rotterdam. P. Baardse, Scheepmakerskade 139, 3011 VX Rotterdam. Tel. 010-145835.

Utrecht. P. van Hees, Prof. Ritzema Boslaan 95, 3571 CP Utrecht. Tel. 030-733562.

Venlo vacant.

Zutphen. J.B.M. ter Beek Leeuweriklaan 4, 7203 JE Zutphen. Tel. 05750-18339.

Zwolle vacant.