

kleio

juli 1986 27e jaargang nr. 6

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, *le 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.
F.M. Elkerbout, Van Leeuwenhoeklaan 35, 5252 CA Vlijmen. Tel. 04108-6795.
T. van der Geugten, Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel. 071-413925.
H.J.M. van der Geest, Kraaierstraat 30, 2311 NS Leiden. Tel. 071-125325.
C.A.M.J. Bogaerts, Omloop West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-83576.

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

K.G. van Manen, Beukenlaan 34, 3927 AK Renswoude. Tel. 08387-1661.

De lijst van commissies, besturen en afdelingen vind u achter in het blad.

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 1986 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,-
- 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 VNG en verschijnt tien maal per jaar, incidenteel met (mini)didactica.

Redactie

C. Bogaerts, *voorzitter*
Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-83576.
F.R. Kat, Zoelen.
A.J.L. van Hooff, Nijmegen.
E.M. Janssen Perio, Rotterdam.
A.C.M. Peek, Werkhoven.
Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein.
C.W. Torremans, Alphen aan den Rijn.
M. Blom, Werkhoven.

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.

De prijs van de Kleio-Didactica bedraagt f 5,50 voor 1 ex.; t/m 10 ex. f 4,50 per stuk en bij afname van meer dan 10 ex. f 3,50 per stuk.

De mini-didactica, leerlingenmateriaal met multoperforatie kost f 1,50 per stuk. Daar komen portokosten bij. Bij verzending van 1 t/m 5 exemplaren f 5,-, van 6 t/m 10 ex. f 7,50, van 11 en meer f 10,-.

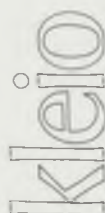
U kunt bestellen door het overmaken van het betreffende bedrag op postgiro nr. 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag. Wilt u op het biljet aangeven om welke nummers het gaat.

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

inhoud

- | | | | |
|----|---|----|-----------------------|
| 3 | De feestelijke jaarvergadering | 35 | Ideetje misschien...? |
| 4 | Tussen kolengruis en gloeilamp; bedrijfsgeschiedenis in de praktijk
Peter Vuijst, Gertjan de Groot | 37 | Boek van de Maand |
| 8 | Micro-computers in het geschiedenis-onderwijs
Liesbeth Hoogkamp | 40 | Recensies |
| 12 | American Studies: nieuwe richtingen en nieuwe bronnen
B. Rydell | 46 | KLEIO-KRANT |
| 19 | HEG - HET EERSTE DEELADVIES | | |
| 20 | Het deeladvies van de Werkgroep HEG betreffende Havo/Vwo
A. Wilschut | | |
| 23 | Staatsinrichting t.o.v. geschiedenis geplaatst in het licht der historie
J. Brouwer, C. Bol | | |
| 28 | Bijlagen Staatsinrichting | | |



nummer 6/86
pagina's 2 en 3

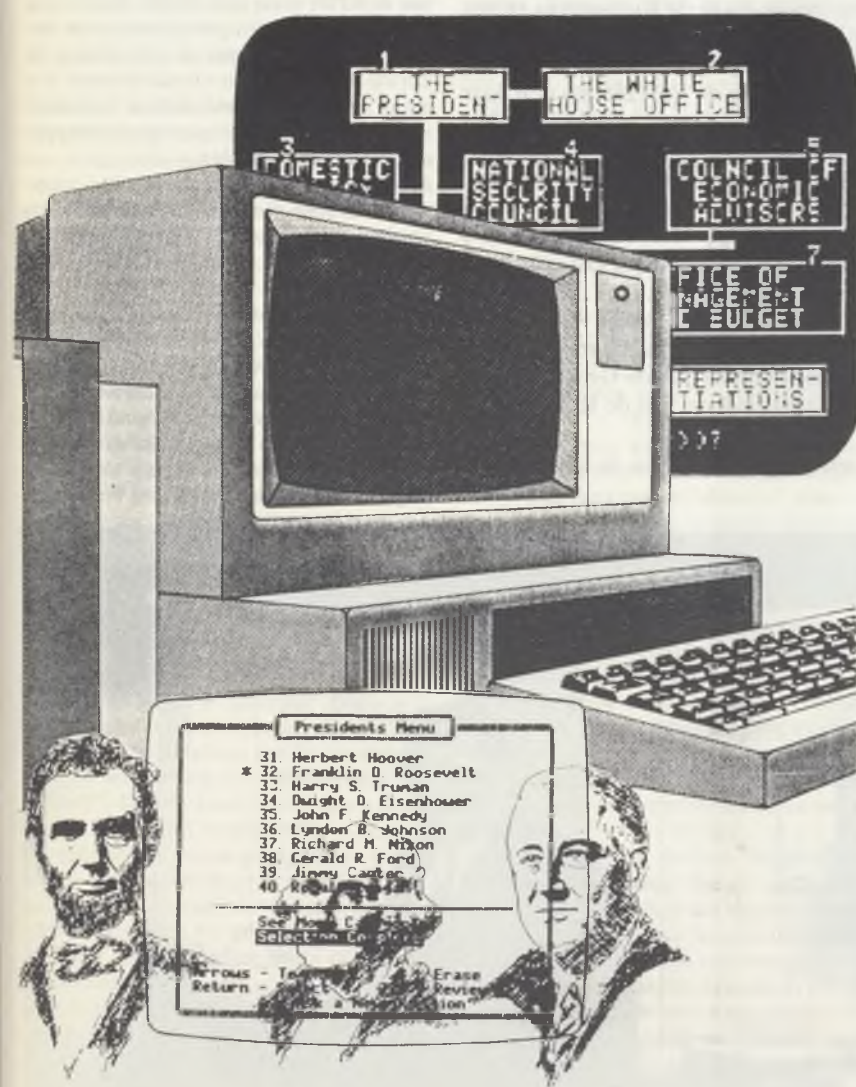


Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen is slechts toegestaan na schriftelijke goedkeuring van de redactie.

FEESTELIJKE JAARVERGADERING VGN

Eindhoven 6 september 1986

Geschiedenis, Onderwijs en de Computer



De feestelijke jaarvergadering vindt plaats op 6 september 1986 in het Philips Ontvangstcentrum (POC) aan de Mathildelaan (naast het PSV-station) te Eindhoven.

Vanaf het station van Eindhoven is het ca. 10 minuten lopen. U wandelt evenwijdig aan de spoorlijn in de richting Den Bosch.

Aanvang: 10.30 uur.

Vanaf 10.00 uur: koffie en intekenen op het wisselprogramma.

Programma

- 10.30-10.45 u. Welkomstwoord van de kant van Philips.
- 10.45-11.00 u. Welkomstwoord door de voorzitter van de VGN - uitreiking van de Huib de Ruyterprijs.
- 11.00-11.45 u. Lezing: 'Europese eenwording: overlevingskansen van de Europese industrie', door (o.v.) dr. ir. J. Muntendam, concerndirecteur Philips International BV.
- 11.45-12.00 u. Koffie.
- 12.00-12.45 u. Lezing: 'Bedrijfs geschiedenis is meer dan de geschiedenis van een bedrijf', door drs. A. Heerding, bedrijfshistoricus bij Philips.
- 12.45-13.45 u. Lunch, aangeboden door Philips.
- 13.45-14.15 u. Inleiding over geschiedenisonderwijs en computer, door drs. M.E. Bitter, verbonden aan de Katholieke Lerarenopleiding Sittard.
- 14.15-15.00 u. Eerste ronde in het keuzeprogramma 'computer en geschiedenisonderwijs'.
- 15.00-15.15 u. Thee.
- 15.15-16.00 u. Tweede ronde in het keuzeprogramma.
- 16.00-... Borrel.

Deelnemers ontvangen op de dag zelf een exemplaar van het boek 'Computer en geschiedenisonderwijs' van drs. Paul E. Werkman (verschijnt eind augustus bij uitgeverij Malmberg) en een lijst met software-programma's voor het geschiedenisonderwijs.

Gedurende de dag zijn er stands waar u lesmateriaal kunt inzien/bestellen/kopen. Er is een doorlopende vertoning van een video-band, waarop Engelse leerlingen te zien zijn die werken met de computer in de geschiedenisles.

Bij aankomst kunt u zich inschrijven voor het keuzeprogramma 'computer en geschiedenisonderwijs'. Er is keuze uit o.a. data-base-programma's, simulaties en door collega-docenten in ons land vervaardigd materiaal, waarmee in de klas is gewerkt.

Allen die van plan zijn deze dag bij te wonen, worden verzocht zich op te geven. Adres: VGN, Antwoordnummer 43213, 2500 WV Den Haag, (Postzegel overbodig!)

Tussen kolengruis en gloeilamp; bedrijfsgegeschiedenis in de praktijk

Peter Vuijst, Gertjan de Groot

Na de welkomstwoorden en de uitreiking van de Huib de Ruyterprijs zullen er twee inleidingen gehouden worden. De eerste, gewijd aan de Europese eenwording, zal ingaan op de belangen van de Europese industrie. Zeer grote ondernemingen als Philips, die opereren op de wereldmarkt en daar opgewassen moeten zijn tegen Amerikanen en Japanners, missen door het gebrek aan harmonisatie in West-Europa die grote uniforme thuismarkt, waarop bedrijven in Japan en de VS wél steunen.

De tweede inleiding wordt gehouden door A. Heerding, sinds 1974 bedrijfshistoricus bij Philips. In 1980 verscheen het eerste deel van zijn hand van *Het ontstaan van de Nederlandse gloeilampenindustrie*. Het tweede deel zal komend najaar verschijnen.

Als voorproefje sprak KLEIO met hem en met zijn naaste medewerker I.J. Blanken. De interviewers zijn Peter Vuijst en Gertjan de Groot. Beiden zijn afgestudeerd in de economisch-sociale geschiedenis aan de RU Utrecht.

Peter Vuijst is (tot 1 augustus) docent geschiedenis, Gertjan de Groot geeft economie.

Indië en dan doe je voor die tijd nog snel een diploma'tje boekhouden, Engels geloof ik ook nog, en toen kwam ik terug, begin jaren vijftig. In die tijd zat een koloniale carrière er niet meer in. Dus werd ik archivaris bij de Koninklijke Paketvaart-Maatschappij (KPM), een bedrijf met één van de beste wetenschappelijke archieven dat al in 1916 was opgezet. Tussendoor heb ik nog een diploma hoger boekhouden (MBA) gehaald en in 1955 slaagde ik voor MO-economie.

Maar in Indonesië ging het bergafwaarts. Toen ben ik geschiedenis gaan doen aan het Nutsseminarie in Amsterdam. Eigenlijk met geen andere gedachte dan 'met die KPM gaat het over enige tijd fout en dan kan ik altijd nog als leraar gaan werken'. Ik wilde natuurlijk economie studeren met wat hulp van de KPM, maar men voelde daar weinig voor. Ze zouden wel gek zijn als ze me medewerking gaven, want ik zou binnen de kortste keren weg zijn. Op dat moment waren er maar twee soorten nuttige academici in de ogen van de scheepvaartmaatschappijen: ingenieurs en juristen.

Kleio:

U was in feite al in het vak van archivaris gerold zonder dat u nog iets met geschiedenis te maken had?

Heerding:

Ja dat kwam door dat mooie archief. Ik wist zodoende veel van de op- en neergang van het bedrijf. Eens in de week schreef ik het overzicht van de belangrijkste gebeurtenissen, aan de hand van de mail die uit Jakarta naar Amsterdam kwam. Zo beknopt als mogelijk was en zoveel mogelijk vertellen was daarbij heel belangrijk.



Kleio:

Hoe kom je in de bedrijfsgegeschiedenis terecht?

Heerding:

Ik was naar de Hbs geweest, daarna naar

Mijn schrijvende ambities kwamen daar voor het eerst naar voren. Want in mijn Hbs-tijd had ik dat opstellen schrijven iets heel vervelends gevonden.

kleio

nummer 6/86
pagina's 4 en 5

De stap naar Hoogovens

Heerding:

Op een gegeven moment kwam ik in contact met Hoogovens die een archivaris nodig hadden. Ik werd uitgenodigd om te solliciteren en dat heb ik gedaan. Ik vroeg een pittig salaris en werd toch gewoon aangenomen. Maar ik wilde echt nog graag leraar worden want dat vond ik zo mooi. Ik deed aan archeologie en wroeten in de grond en ik was nog net geen lid van de PvdA geworden, dus alles lokte de kant van het leraarschap uit. Maar mijn vrouw zei: 'Als je leraar wordt, zal je dat wel altijd blijven bevalen?'

Laten we maar zeggen dat ik ben verleid om naar Hoogovens te gaan. Na enige tijd ben ik dan ook gestopt met de leraarsopleiding aan het Nutsseminarie.

Zodoende werd ik begin jaren zestig archivaris bij Hoogovens. Het archief was echter een verschrikkelijke hoeveelheid rotzooi die onder het cokesstof en kolengruis zat. Ik erfde een archief waar naar verhouding erg veel arbeidskracht in gestopt was maar dan zonder enige systematiek. Na laten we zeggen een paar jaar had ik dat redelijk onder controle. Omdat Hoogovens in 1968 vijftig jaar zou bestaan werd er een commissie gevormd om het jubileumboek voor te bereiden. Al snel ging het hiermee alle kanten uit behalve de kant die het uit moest gaan. Daarom werd besloten een auteur van buiten aan te trekken. Uiteindelijk werd dat Johan de Vries. Ik heb zoveel als ik kon bijgedragen aan de totstandkoming van dat gedenkboek.

Als zo'n jubileum er is er volop brood op de plank voor de bedrijfshistoricus. Maar dat ebt dan ook weer snel weg. Er kwam daarna echter van Hoogovens de vraag of ik een ander boek wilde schrijven. Dat werd het boek: *Cement in Nederland*. Dat was in zoverre voor mij een uitdaging dat ik dacht 'hoe kan je in godsnaam een boek schrijven over zo iets droogs en onverteerbaars als cement?'. Daarna kreeg ik van alle kanten binnen het bedrijf vragen onder andere op het gebied van sociale geschiedenis. Directeuren en oud-directeuren wilden allemaal wel iets. De één vond dat er een geschiedenis van kunstmest en stikstof moet komen, de ander zag een lacune in de technische geschiedenis, dan moest er een zwaar boek over technische geschiedenis komen. Kortom hoogconjunctuur jaar in jaar uit, maar ik had als archivaris mijn handen zo goed als vol. Dus ik heb bij Hoogovens naast wat kleiner werk en wat detailstudies het maar gelaten bij mijn bijdrage aan het boek van Johan de Vries en dat cementboek, dat in 1971 verscheen.

Bedrijfshistoricus bij Philips

Heerding:

Philips was inmiddels op zoek naar een bedrijfshistoricus en daarvoor klopte een lid van de raad van bestuur bij alle hoogleraren in het land aan. Maar hij trof het slecht. Eén jaar eerder zou iedereen die zoiets mocht doen voor een multinational, ook hoogleraren, dat mooi hebben gevonden. Maar van de éne dag op de andere viel het begrip multinational in de vuilnisbak, dus niemand stak zijn nek uit. Toen kwamen ze op een soort bedrijfsbezoek bij Hoogovens langs. Bij die gelegenheid werd mij gevraagd of ik wat aan de geschiedenis van Philips wilde gaan doen. Die vraag kon ik natuurlijk niet erg serieus nemen, want die overviel me. Ik had er helemaal niet aan gedacht en had geen behoefte om bij Hoogovens weg te gaan. Ik heb eerst namen gegeven van mensen die volgens mij beter geschikt waren. Maar dat neemt niet weg dat ik ongeveer een jaar later (1974) toch maar ben gegaan.

Kleio:

Toen u bij Philips kwam was er toen al een traditie in de bedrijfsgeschiedenis?

Heerding:

Nee, dat wil zeggen er waren wat manuscripten van Halbertsma, maar in onze optiek was hij toch meer een liefhebberende amateur dan een echte bedrijfshistoricus.

In die tijd had hij behoefte aan een story als hij ergens kwam. Het verhaal van Philips moest verteld worden, ik wil niet eens zeggen 'verkocht' want zo speelde dat niet. Maar er moest antwoord gegeven worden op vragen en dat deed Halbertsma dan.

Verder was er het boekje van Bouman *Anton Philips, de mens/de ondernemer* (1956). Commissaris Hirschveld zei daarvan: *'Dat boekje van Bouman is heel aardig maar we moeten toch maar eens wat anders want jullie bestaan nu al zo'n zeventig jaar'*. Bouman heeft dat boek in één à twee jaar moeten schrijven en daarbij heeft hij natuurlijk niet de archieven omgekeerd.

Zo gaat het in veel gevallen. Bij heel veel bedrijfsgeschiedenissen die ik gezien heb herken ik onmiddellijk de bundel jaarverslagen en nog wat korte samenvattingen die in de loop der jaren zijn ontstaan, die je in je arm mee kunt nemen, waarachter je gaat zitten en waaruit je een boek schrijft. Zo hebben zeer respectabele mensen vaak boeken geschreven. Maar het archief daar moet je de tijd voor hebben. En als je de vraag krijgt: 'Wilt u over drie jaar de geschiedenis van AKZO hier afleveren, want wij bestaan dan zoveel jaar', dan ga je anders te werk. Nadat je van de eerste schrik bekomen bent, probeer je daar maar zo goed mogelijk uit te springen. Zo is het meestal gegaan.

Opvatting over bedrijfsgeschiedenis

Heerding:

Ik vind eigenlijk dat je een bedrijfsgeschiedenis maar zelden kunt schrijven, op een historisch verantwoorde wijze, als je hem beperkt tot het bedrijf sec. Ik betrek graag de bedrijfstak erbij, de internationale bedrijfstak. In die hele grote samenhang krijgt het bedrijf betekenis. Daar zijn ook antwoorden te vinden op vragen waarom dit wel en dat niet en hoe is die ontwikkeling mogelijk? Op die manier kan je echte bijdragen leveren aan de algemene economische geschiedenis.

Ik probeer boeken te maken waar de theorie wat aan heeft. Niet enkel het verhaal, de successtory, waar altijd nog iets in blijft wat mysterie is, wat je dan maar terug moet voeren op de grote geest die die onderneeming gesticht heeft. Dat kan natuurlijk niet.

Wij hebben wat dat betreft hier bij Philips een reuze uitdaging om zeg maar Gerard en Anton Philips terug te brengen tot rationele eenheden die dat en dat deden en weer wat anders nalieten. En dat in die grote internationale samenhang.

Kleio:

En wat voor steun geeft het Philips-archief daarbij?

Heerding:

Waar is dat archief? Ons overkwam dat het archief tussen 1890 en 1920 er niet was, want er zijn hier bommen gevallen. De eerste twee delen Philipsgeschiedenis zijn gebaseerd op wat links en rechts gereconstrueerd is aan archief. Wij hebben gezocht naar alle mogelijke archieven, waar spiegelbeeldig de correspondentie met Philips in terug te vinden was. Het was wel een wanhopig begin, maar daardoor kwam je bij de elektriciteitsbedrijven, kwam je bij de installatiebedrijven, kwam je in het Siemens-archief in Duitsland. Op den duur beschikten wij over een kennis van de gloeilampenindustrie en elektro-technische bedrijfstak die aanzienlijk groter was dan wanneer ze hier netjes de brieven van Gerard en Anton Philips bewaard hadden en zo betaalde zich dat.

De vrijheid van de bedrijfshistoricus

Kleio:

Wat we ons afvragen is welk belang Philips hecht aan zijn eigen geschiedenis?

Heerding:

Ja, dat weet ik niet. Ik zou er geen beeld van kunnen geven. Het is ook moeilijk te concretiseren, wie is Philips en wie vindt wat? Je moet het niet voorstellen als dat er ergens een Big Brother is, die toe ziet en

die bijstuurt.

Het initiatief is ooit uitgegaan van een lid van de Raad van Bestuur, die intussen met pensioen is en die altijd had gevonden dat de geschiedenis van Philips geschreven moest worden. Hij kreeg van de toenmalige president de boodschap mee: 'als je dat vindt, doe dat dan maar'. Dat ben ik gaan doen in 1974.

Blanken:

Wat je natuurlijk wel kunt zeggen is dat toen eenmaal dat besluit genomen was – en waarom dat weet ik ook niet – op dat moment is de onderneming ook een aantal verplichtingen aangegaan en die probeert ze zo goed mogelijk te vervullen. Die verplichting geldt niet alleen naar de auteur toe, die daarvoor aangetrokken wordt, maar het is ook een verplichting die iets verder gaat, namelijk naar geïnteresseerden in het land en daar kan je niet zomaar op terug komen.

Heerding:

Het hele wereldje van bedrijfshistorici rekent erop dat er iets uit komt. Die belofte moet ik proberen in te lossen en het bedrijf moet dat ook trachten te doen. Tegelijkertijd kun je zeggen dat het bedrijf toch aan de wolven is overgeleverd want aan het resultaat kunnen ze niets meer doen.

Kleio:

Als u nu iets schrijft, waarvan zij denken 'dit kan absoluut niet, dit schaadt de goede naam van Philips', laat Philips het dan toch passeren?

Heerding:

Wat Heerding schrijft, is Heerding zijn zaak. Philips hoeft mijn boek niet te dekken. Je kan hoogstens zeggen dat ze zich van te voren een beeld van mij hebben gevormd en hebben bedacht wat ze globaal van mij konden verwachten. Nou dat kan dan mee of tegen vallen. In die zin zijn er ook geen afspraken gemaakt, maar ook geen problemen geweest.

Kijk men kan natuurlijk niet een overeenkomst sluiten met een auteur, onder het voorbehoud dat er iemand is die zegt wat wel en wat niet over Philips geschreven mag worden. Dat kan gewoon niet.

Blanken:

Als je het anders doet, dan loopt het altijd fout.

Heerding:

Dan gaat het zeker fout. Als er een situatie ontstaat, waardoor ik in conflict raak en mijn werk niet meer kan doen, dan ligt de boel plat. Al die goede centen van Philips – en dat zijn er in de loop der jaren verschrikkelijk veel – zijn weggegooid, als ik een boek zou schrijven, waarvan jullie historici zouden zeggen: 'moet je eens zien dat heeft die Heerding weer aardig geconstrueerd. Hij heeft ze gespaard en heeft het weer mooier gemaakt dan het was'.

Blanken:

Het is ook een beetje de stijl van Philips. Je ziet het ook bij de bedrijfsfilms. Daar vragen ze iemand voor die in hun optiek daar het meest geschikt voor is, dus hebben ze Joris Ivens gevraagd en later Jan Vrijman.

Heerding:

De aanhangers van Ivens hebben zich later uitgeput in allerlei verontschuldigen. Ivens zou niet begrepen hebben waar het om ging en hij zou het zeker niet om het geld hebben gedaan. Ik denk dat ze Ivens genomen hebben, omdat ze dachten dat hij de film zou maken, die ze wilden hebben.

Kleio:

Uw stelling is dus dat een bedrijfshistoricus volledig vrij kan schrijven, ondanks het feit dat hij door het bedrijf wordt betaald?

Heerding:

Dit soort vragen en stellingen worden toch altijd weer naar voren gebracht en ik denk weleens wanneer houden ze toch op, maar ik zal er wel mee moeten leven.

Met betrekking tot die vraag naar de vrijheid van de historicus heb ik veeleer soms de indruk, dat het keurslijf veel knellender is in de wetenschappelijke wereld, waar een cultuur bestaat dat je of zús of zó moet zijn en waar je ook onder een bepaald potje moet vallen.

Als ik kijk naar het boek van Teulings *Philips, geschiedenis en praktijk van een wereldconcern*, dan vind ik 'dat is duidelijk geschreven om in een bepaalde hoek te scoren, om in de smaak te vallen bij een bepaalde politieke stroming'.

Als ik denk aan bepaalde gedenkboeken voor ondernemingen, en dan gaat het toch wel om gedenkboeken van vrij lang geleden, die zijn ook met een bepaald doel geschreven. Dat geldt ook voor bepaalde publikaties van Ger Harmsen over de vakbonden. De vakbond vraagt een boek en dan wordt zonder ommehaal duidelijk dat ze een lekker historisch boek willen, waar veel klassenstrijd in naar voren komt, en of dat nu klopt of niet dat is vers twee.

Maar dat instituut dat u veronderstelt, dat censureert, dat bestaat niet.

Het geschiedbeeld bij Philips

Heerding:

Kijk, wij schrijven geschiedenis waarvan ze nog nooit gehoord hebben. Toen deel één klaar was, vond men het bij Philips toch wel een gek boek. Het begint met een onderneming die gesticht is en het eindigt ook met een onderneming die gesticht is. Dus een oprichtingsgeschiedenis, meer niet. Het tweede deel loopt van 1890 tot 1920, een duidelijker breekpunt. Daarna begint een nieuwe tijd.

kleio



Dit is ook in de archieven te vinden, maar het wordt niet opgepikt door de historici.

Als in 1906 het NVV wordt opgericht, als reactie op al die Domela Nieuwenhuis-achtige stromingen, dan krijg je voor het eerst een neutrale vakbond, die een overleg- en onderhandelingskader gaat leggen waarbij de twee partijen als sociale partners met elkaar kunnen onderhandelen.

Er is een hele nauwe relatie tussen Gerard Philips en die bonden. Mannen als Oudegeest en Stenhuis komen hier onderhandelen. Gerard had dat ook nodig. Wat gebeurt er nu in 1909, gaan me daar die katholieken en christelijken ook ineens ontdekken dat je een vakbeweging nodig hebt. Het hele samenspel wordt dan omvergekegeld. Al die mannen die hier lid waren van de NVV, die mannen kregen van hun vrouw niet meer te eten, want de pastoor verbood nog langer voor ze te koken. Oudegeest zei op een bepaald moment: 'Philips en de katholieken moeten het maar samen uitvechten'.

Bedrijfsgeschiedenis en onderwijs

Kleio:

Wat heeft de bedrijfsgeschiedenis aan het (middelbaar) onderwijs te bieden? Gebeurt hier bij Philips iets speciaals voor het onderwijs?

Heerding:

Voor zover ik weet wordt daarop niet een actief beleid gevoerd. Het is meer zo dat er getracht wordt een antwoord te geven op vragen die binnenkomen. Er komen in vrij grote getale mensen die aan een dissertatie of een scriptie werken. Dat kunnen zeer technische onderwerpen zijn, bijvoorbeeld radiocentrales, maar ook woningbouw. De bedrijfsgeschiedenis van Philips wordt niet actief gepromoot.

Daar is ook een beetje het punt als er zo'n club van geschiedenisleraren hier komt, straks in september. Wat moet ik die mensen nu gaan vertellen. Ik kan ze niet iets gaan wijsmaken en ben ik nu wel zo interessant als ik mezelf binnenste buiten keer en ze zien hoe het is gegaan. Hebben ze daar iets aan?

Ik vind eigenlijk, dat als geschiedenisleraren hier komen, ze mijn boek gelezen moeten hebben en dat ze me overhoren en ik hen, als een soort wisselspel.



gewaaierd tot een hoofdstuk over de onderneming en de infrastructuur: Eindhoven, organisatieproblemen en de sociale ontwikkeling van het bedrijf.

Hoe de sociale gedachte vorm heeft gekregen in de sociale relatie, waarvan we nooit gedacht hadden dat we daar achter zouden komen, hebben we toch boven water gekregen en dat is ook een fors stuk geworden.

We hebben één heel groot probleem gehad. Er bestaat geen sociale geschiedenis van Nederland, die moet nog altijd geschreven worden. Het feit dat er allerlei instituties ontstaan, fondsen en dat soort zaken, dat kun je niet verklaren uit vakbondsstrijd, eenvoudigweg omdat die strijd nooit heeft plaatsgevonden. Eigenlijk alles wat voorafgaat aan het in de jaren twintig op gang komende proces van overleg tussen vakbonden en bedrijfsleven is nooit beschreven.

Kleio:

Wat voor mogelijke verklaring heeft u voor het totstand komen van die belangrijke instituties?

Heerding:

Als ik in de archieven kijk van het Centrale Bureau voor Sociale Adviezen, dat in 1899 is opgericht en als ik kijk naar de stichters daarvan, dan kom ik mensen tegen als Van Marken, Stork en ook Gerard Philips. Dat is de wereld van de vrijzinnig democraten. Ik heb het idee dat deze lieden in samenwerking met revisionistische socialistische Wibaut en anderen, de hoofdstroom in het streven naar sociale veranderingen (betere woningbouw, sociale voorzieningen) hebben gedragen. Alles wordt telkens teruggevoerd op de vakbondsstrijd, maar die voltrekt zich alleen maar in een heel speciaal veld, aan de periferie. De brede hoofdstroom wordt gedragen door een samenwerking van vrijzinnig democraten en socialistische

Bij het schrijven van het tweede deel hebben we een gek verschijnsel ontdekt. In de jaren dertig is er een beeld ontstaan van het verleden van het bedrijf, Anton Philips in volle glorie. Er kwam toen een golf van nieuwe mensen het bedrijf binnen, in alle sectoren, maar vooral in de leidinggevende kringen en die hebben allemaal gedacht dat het met hun komst allemaal zo'n beetje begon. Dat Anton Philips was voorafgegaan door Gerard Philips en dat het bedrijf al dertig jaar bestond, daar wist men eigenlijk niet zoveel van.

Het beeld dat van de geschiedenis van Philips is gevormd is gebaseerd op de situatie van de jaren twintig en dertig. Mijn boek rekent daar mee af. Het bleek dat daarvoor al een veel hogere trap van beschaving in de bedrijven aanwezig was dan men aannam. Bijvoorbeeld er was een veel verder voortgeschreden staat van ontwikkeling in bedrijfsbesturing tot aan de boekhouding, kostprijsberekening en al dat soort dingen toe. Het verhaal gaat daarentegen dat vanaf 1920 er langzamerhand hier en daar een paar economen verschenen, door wie al dat soort dingen werden geïntroduceerd.

Bedrijfsgeschiedenis en sociale geschiedenis

Kleio:

In hoeverre vinden mensen die in het bedrijf hebben gewerkt een plaats in de bedrijfsgeschiedenis en komen de ideeën aan bod van het bedrijf over de omgang met de werknemers?

Heerding:

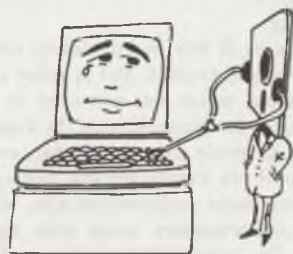
Ik denk dat wij daar erg veel aandacht aan besteden, meer dan we in het begin hadden vermoed dat zou gaan gebeuren. Ik had in eerste instantie een hoofdstuk voorzien over de sociale geschiedenis. Dat is helemaal uit-

Micro-computers in het geschiedenisonderwijs

Liesbeth Hoogkamp

De relatie geschiedenis onderwijs – computer staat nog in de kinderschoenen. Veel leraren vinden wel dat er iets met de computer móet... Zou het niet mogelijk zijn met behulp van dit voor leerlingen zo aantrekkelijke apparaat een extra dimensie aan te brengen in het eigen onderwijs?

In het hierna volgende artikel wordt de stand van zaken uit de doeken gedaan betreffende het gebruik van computers in het onderwijs in het algemeen en in het geschiedenisonderwijs in het bijzonder. Op dat laatste gebied kunt u nog van alles gaan doen. De schrijfster geeft een inventarisatie van mogelijkheden en problemen, op grond van een onderzoek dat zij gedaan heeft naar wat er in Nederland op dit gebied zoal aan literatuur en activiteiten bestaat. Zij studeerde geschiedenis aan de RU Utrecht, had wat tijdelijke banen in het voortgezet onderwijs en volgt op het moment een computer-scholings-programma.



'Goh, kindje, ben je nu al thuis? De juf-frouw is toch niet ziek? – Nee, de micro is kapot'.¹

Menig (geschiedenis)docent/e zal om het bovenstaande citaat hoogstens kunnen lachen als een boer die kiespijn heeft. Want al weerspiegelt het citaat nog nauwelijks de werkelijkheid van vandaag, de angst dat in de toekomst micro's leerkrachten gaan vervangen is in onderwijskringen erg groot. En zo zijn de heren Kooten en De Bie er weer in geslaagd op hun manier zout in een wonde te strooien.

Behalve de zorg om de eigen baan – geen wonder in het tijdperk Deetman – blijken er nog twee andere redenen te zijn waarom mensen zich keren tegen micro-computers in het (geschiedenis)onderwijs. Zo worden automatisering en dehumanisering van typisch menselijke activiteiten als leren en onderwijzen als bezwaren genoemd. Een onpersoonlijke aanpak door een computer zou de vergelijking met een menselijke aanpak niet kunnen doorstaan en op contactueel gebied zouden leerlingen tekort komen.

Daarnaast zijn er nog de bezwaren van mensen die al een blik in de computerkeuken hebben geworpen: een (voorlopig niet weg te werken) tekort aan micro-computers, te weinig uniformiteit in hardware en te weinig kwaliteit in software.

Op de bovengenoemde bezwaren, naar vo-

ren gebracht door mensen met meer en minder ervaring met computers in het onderwijs, zal ik in het hiernavolgende terugkomen.

Ik stel mij op het standpunt dat als we willen dat het vak geschiedenis de huidige crisis te boven komt en in de toekomst mee blijft tellen, we ons dan niet afzijdig moeten houden van een veelbelovend onderwijs-medium: de computer. We moeten ons juist goed voorbereiden op de introductie van de computer in ons onderwijs, zodat we mee kunnen praten over de manier waarop dat moet gebeuren.

Tot nu toe is er in de Nederlandse vaktijdschriften echter nauwelijks aandacht aan dit onderwerp geschonken. Slechts in *Geschiedenis in de Klas*, nr. 19, december 1984 werd ruimte gespendeerd aan de computer in het geschiedenisonderwijs. In vergelijking met dat artikel zal het hierna volgende minder technisch (hoe ziet een computer eruit?) en meer up-to-date zijn.²

Gezien de geringe belangstelling tot nu toe in geschiedeniskringen, is het verheugend dat de VGN een gedeelte van de feestelijke jaarvergadering op 6 september a.s. aan de computer in het geschiedenisonderwijs zal wijden.

Informatiemaatschappij

Om ons heen ruikt de computer in snel tempo op. Op steeds meer plaatsen en in steeds meer toepassingen treft men computers aan. Om deze ontwikkeling optimaal te benutten en te beheersen is het nodig dat zoveel mogelijk mensen kennis maken met de mogelijkheden en onmogelijkheden van computers.

De scholen hebben de taak de jongeren van nu voor te bereiden op een leven in een informatiemaatschappij. Wel zijn er in Nederland sinds het einde der jaren '60 experimenten gedaan met computers in het onderwijs, maar pas de laatste jaren houden onderwijsinstanties zich systematisch en intensief bezig met de problematiek.³ Dit resulteerde in een aantal nota's en projecten.

Voorafgegaan door een kleinschalige voorloper in de jaren '83-'85, het 100-scholen project, is onlangs het NIVO-project (Nieuwe Informatietechnologie Voortgezet Onderwijs) op gang gekomen. Omdat veel scholen daar al mee te maken hebben gekregen en omdat er in dit kader ook voor geschiedenisleerkrachten gelegenheid is zich aan te melden voor nascholing, zal ik er iets uitgebreider op ingaan.

Dit project, opgezet door de overheid, de onderwijs-organisaties en het bedrijfsleven, voorziet in de inrichting van een computer-lokaal in ruim 2000 scholen voor Mavo, Havo, Vwo en Lbo, met daarin een hoofd-

kleio

nummer 6/86
pagina's 8 en 9

station en acht leerlingen-werkstations. Daarnaast — en daar wordt het voor geschiedenisleerkrachten interessanter — krijgen de scholen de beschikking over twee computers voor gebruik in de bestaande vakken. Het project voorziet verder in software-ontwikkeling en (na)scholing van 3 docenten per school.

Op de eerste 200 scholen zal tussen september en december a.s. apparatuur worden geplaatst, daarna komen de overige scholen in 4 groepen aan de beurt. Pas in juni a.s. zal duidelijk worden welke apparatuur eigenlijk geleverd zal worden.⁴ De ontwikkeling van het (toekomstige) schoolvak informatiekunde krijgt binnen dit project de grootste prioriteit. Pas later zal aandacht worden geschonken aan het gebruik van computers in bestaande vakken en aan informatica in de bovenbouw.

Computerkunde/informatiekunde/informatieleer of als men liever wil burgerinformatica werd nu eens als apart vak dan weer als onderdeel bij wiskunde in het onderwijs ingevoegd. En nogal eens werd de inhoud van het nieuwe vak gelijk gesteld aan een cursus programmeren in Basic. Programmeren in Basic is prima, maar het heeft niets met burgerinformatica te maken. Vanwege een oppervlakkig verband tussen programmeren en wiskunde wordt, bij een dergelijke gelijkstelling, het toch al moeilijk uitroeibare vooroordeel dat computers en wiskundige aanleg hand in hand gaan, bevestigd. Voor het leren omgaan met computers is namelijk geen wiskundige aanleg nodig en we moeten bedenken dat op alle terreinen in de maatschappij mensen nodig zijn die computervaardigheden hebben opgedaan, niet alleen op wiskundig gebied.

biedt en daarna bij de vraag hoe de computer bij geschiedenisonderwijs van nut zou kunnen zijn.

Computer Ondersteund Onderwijs (COO)

De ideale COO-programma's bezitten de volgende kenmerken:

- interactiviteit: er bestaat een goede, leerzame dialoog tussen leerling en computer;
- feedback: de mogelijkheid tot onmiddellijke terugkoppeling van resultaten;
- adaptiviteit en flexibiliteit: het programma past zich aan het niveau en de leerstijl van de leerling aan en de leerling kan het verloop van het programma sturen (geen afhankelijkheid van het wisselende humeur van de leerkracht);
- variatie in werkvormen: het gebruik van verschillende soorten programma's en grafische voorstellingen;
- automatische registratie van de voortgang en toetsresultaten van de leerling.⁵

Er is inmiddels een veelheid aan COO-programma's ontwikkeld. Niet al deze programma's beantwoorden echter aan het ideaalbeeld. Van Camstra heb ik een voor ons bruikbare indeling, naar de rol die in het programma aan de computer wordt toebedeeld, overgenomen:⁶

1. *de computer als oefenmachine*: in de praktijk zijn er toepassingen op twee niveau's. Bij repeteer- en oefenprogramma's (drill & practice) gaat het om het (veelvuldig) oefenen van relatief eenvoudige vaardigheden of procedures. Probleemoplossings-programma's (problem solving) verschillen van repeteer- en oefenprogramma's door hun grotere complexiteit. Het probleem moet vaak in stappen worden opgelost zodat ook inzicht ontstaat in de oplosprocedure.

Beide soorten programma's zijn in principe niet gericht op het aanleren van nieuwe kennis. Uit onderwijskundig gezichtspunt betreft het hier weinig geslaagde — helaas ook vaak voorkomende — toepassingen. Uit onderzoek is gebleken dat het enige voordeel een zekere tijdswinst is, maar wellicht zou door het efficiënt benutten van de leertijd met gewoon onderwijs hetzelfde bereikt kunnen worden. Bezwaren zijn de hoge kosten — zonder dat de resultaten beter worden — en de geringe inbreng van de leerlingen. De computer heeft grotendeels het initiatief in handen (Computer Gestuurd Onderwijs).⁷

Een uitzondering moet gemaakt worden voor tekstverwerkings-programma's. De computer in de rol van werktuig/oefenma-



Met de komst van het NIVO-project wordt de aanpak grootschaliger zodat een toenemend aantal leerkrachten en scholen te maken krijgt met computers én met het probleem hoe de computer in het curriculum moet worden ingepast. (Omdat ik de onderwijs-inhoudelijke kant wil belichten laat ik buiten beschouwing dat computers ook steeds vaker worden ingezet bij bijvoorbeeld school-administratief werk en bij studie- en beroepsvoorlichting.)

Kinderziektes

In een aantal opzichten heeft de inpassing van de computer in het onderwijs te maken met kinderziektes. Dit blijkt al direct als men kijkt naar de naam waaronder en de vormen waarin de computer in het onderwijs geïntroduceerd werd.

Zoals uit de opzet van het NIVO-project blijkt, streeft men tegenwoordig meer naar allereerst een goede algemene introductie en daarna naar integratie van de computer in andere vakken die daar baat bij hebben.

De inpassing van micro-computers bij deze andere vakken begint nu aarzelend op gang te komen. Het lijkt me vanzelfsprekend dat hierbij verbetering van de kwaliteit van het onderwijs het doel dient te zijn. Aangezien elk vak z'n eigen kenmerken heeft en de computer verschillende voor- en nadelen heeft, zal er per vak afzonderlijk bekeken moeten worden hoe inpassing van micro-computers bij het betreffende vak de kwaliteit van het onderwijs zal beïnvloeden.

Dit brengt ons allereerst op de vraag welke voordelen de computer vanuit algemeen onderwijskundig gezichtspunt wel of niet

chine blijkt op dit gebied wel goede resultaten te bieden. Uit onderzoek is gebleken dat leerlingen veel gemakkelijker en veel frequenter dan bij een met de hand geschreven tekst tot herziening van hun teksten overgingen (hetgeen vooral komt doordat ze hun werk niet helemaal opnieuw moeten overschrijven om een 'nette' versie te hebben). Ook schreven ze langere teksten en werd er onderling commentaar uitgewisseld zodat er samenwerking ontstond bij het redigeren van teksten. Het schrijfproces werd dus niet alleen vergemakkelijkt, het onderling wezenlijke verbeteringen.

De volgende twee soorten programma's bieden over het algemeen betere mogelijkheden om de specifieke onderwijskundige voordelen van de computer te benutten.

2. *de computer als docent*: bij deze vorm staat de dialoog tussen leerling en computer centraal. De programma's zijn misschien het best voor te stellen als een intelligent vraag- en antwoordspel tussen een docent en een leerling, een leergesprek (tutorial), waarbij nieuwe leerstof wordt aangeboden.

3. *de computer als namaakwerkelijkheid*: bij simulatieprogramma's worden met behulp van de computer processen, activiteiten en structuren gesimuleerd, die anders moeilijk of onmogelijk in de klassituatie te realiseren zijn. Dergelijke simulaties zijn risicovrij (zie bijvoorbeeld een onderzoek onder medische studenten die moesten leren diagnosticeren) en minder duur dan het in de werkelijkheid uitvoeren van overeenkomstige processen.⁹

Twee soorten simulatie-programma's lijken voor het vak geschiedenis veel mogelijkheden te bieden: inquiry (ondervraging) en modelling (modelreconstructie). Een ondervragings-programma bestaat uit een georganiseerde gegevens-verzameling (data bank). Leerlingen kunnen dan vragen stellen over de gegevens. Met zulke vragen kunnen hypothesen worden getoetst en bepaalde zaken nader onderzocht. Het aanbieden van modellen van historische situaties, zoals het zoeken naar een geschikte vestigingsplaats, waarbij de leerlingen kunnen aangeven wat zij zouden doen, geeft enig inzicht in de problemen waar besluitvormers mee te maken krijgen.¹⁰

Behalve de genoemde onderwijskundige kwaliteiten, blijkt het gebruiken en ontwerpen van onderwijsprogramma's docenten ook aan te zetten tot intensiever nadenken over lesinhoud en -doel. Dit betekent dat nadenken over de rol die computers in het onderwijs kunnen spelen niet leidt tot nadenken over computers maar tot nadenken over onderwijs en dat is als een positief aspect van COO te beschouwen.¹¹

Wel is het zo dat het ontwerpen van goede leerlingbegeleidingsprogramma's erg ar-

beidsintensief is en dat de kwaliteit van de software nog vaak te wensen overlaat. De meest recente studies naar de resultaten met goede COO-programma's komen in het algemeen tot de volgende conclusies: er is een tijdswinst van ongeveer dertig procent te behalen, studieresultaten verbeteren in een aantal gevallen, een positieve houding ten opzichte van het gebruikte computersysteem wordt bevorderd terwijl verder de concentratie en de motivatie bij het leren groter worden.¹² Maar het is duidelijk dat er nog heel wat te doen valt op het gebied van ontwikkeling van educatieve software en onderzoek naar de resultaten van het gebruik daarvan.¹³

In het geschiedenisonderwijs

In verband met de VGN-ledendag op 6 september is er getracht een zo volledig mogelijk overzicht te maken van in Nederland beschikbare software voor het geschiedenisonderwijs. Het ligt ook in de bedoeling voorbeelden te demonstrenen van de verschillende soorten programma's. Er zijn ongeveer 150 titels van geschiedenissoftware bekend.¹⁴ Hiervan is slechts 20 procent Nederlandstalig: in een originele Nederlandse uitgave of in een vertaling in het Nederlands. Van de 150 programma's gaat de helft door voor simulaties, 25 procent voor drill en practice en de overige 25 procent kan gelijkmatig worden verdeeld over tutorial en niet eerder genoemde maar wel onderscheiden spel-, quiz- en toetsingsprogramma's.

Zoals gezegd laat de kwaliteit van de software nog vaak te wensen over en het is ook jammer dat er weinig Nederlandstalige programma's zijn. Maar daar kan verandering in worden gebracht. In dit verband wil ik wijzen op het bestaan van een landelijke werkgroep COMIGO (Computers in het geschiedenisonderwijs), die zich niet met de huidige situatie tevreden stelt maar juist aan de weg wil timmeren. Deze werkgroep werd opgericht naar aanleiding van een oproep in Kleio (juni 1985). De werkgroep tracht de belangstellende krachten te bundelen en wil onder meer:

- inhoudelijke aandacht besteden aan software (welke programma's zijn bruikbaar, productie stimuleren van goede vertalingen van bruikbare buitenlandse programma's, structuurontwerpen maken voor zinvolle computerprogramma's);
- informeren over computers in het geschiedenisonderwijs bijvoorbeeld door middel van workshops en lezingen;
- een goede communicatie tot stand brengen tussen belanghebbenden zoals geschiedenisdocenten, vakdidactici, uitgeverijen en overheid.¹⁵

Ook wat de hardware betreft zijn er voor-

alsnog problemen, vooral op het gebied van de uniformiteit en de beschikbaarheid. Ten gevolge van het reeds genoemde NIVO-project zal weliswaar op korte termijn het aantal computers in de scholen sterk toenemen en de uitwisselbaarheid van programma's voor de verschillende soorten computers vergroot worden maar het blijft voorlopig haast ondoenlijk om voor een klas met 20 à 30 leerlingen een redelijke hoeveelheid apparaten te mobiliseren.¹⁶ Op de lange termijn denk ik dat we niet al te pessimistisch moeten zijn. De technische ontwikkelingen op dit terrein gaan enorm snel. Als er geld te verdienen valt aan computers in het onderwijs, zullen de goede programma's gauw genoeg beschikbaar komen en zullen de scholen ook op grotere schaal dan tot nu toe voorzien worden van hardware. Of er geld te verdienen valt aan computers in het onderwijs hangt *mede van ons zelf af*. Voorzover mij is gebleken uit de niet talrijke maar wel enthousiaste reacties op mijn rondschriven is het aantal geschiedenisdocenten dat werkt met computers in de klas nog erg gering. Hoopgevender is dat aan de problematiek wordt gedacht en dat er scholingscursussen worden opgezet voor (aanstaande) geschiedenisleerkrachten (in Amsterdam, Sittard, Zwolle). Ditzelfde gebeurt ook aan de Universiteiten van Utrecht en Rotterdam. Van andere universiteiten is mij niets bekend wat betreft initiatieven op dit gebied.

Besluit

Bij het overzien van de stand van zaken dringt zich duidelijk het idee op dat de computer weliswaar een veelbelovend onderwijsmedium is maar dat er nog veel werk verzet dient te worden voordat een optimaal profijt mogelijk is.

Een aantal hindernissen zal nog genomen moeten worden: het aantal micro's moet nog aanzienlijk toenemen en de kwaliteit van de software dient verder verbeterd te worden. Maar de belangrijkste hindernis is onze eigen geestelijke gesteldheid. Zijn we bereid nieuwe wegen te verkennen of willen we over oude vertrouwde wegen blijven voortgaan? Moet het vak geschiedenis zich naar inhoud en uitvoering op het verleden richten of willen we bij het lesgeven de middelen van de toekomst gebruiken? Middelen die een grote aantrekkingskracht uitoefenen op jongeren van nu. Kunnen we met ons toch al niet al te populaire vak op die manier niet een beetje aan klantenbinding doen?

Ik zou ervoor willen pleiten dat geschiedenisleerkrachten open staan voor de ontwikkelingen op dit terrein. Voor informatie kunnen zij bijvoorbeeld terecht bij de R(egionale) S(teunpunten voor) O(nderwijs) en) I(nformatietechnologie), die voor het voortgezet onderwijs verbonden zijn aan de

NLO's. Een dergelijk steunpunt dient een coördinatiepunt te zijn voor alle activiteiten die binnen de regio spelen op het gebied van informatievoorziening; demonstratie van educatieve software; initiëren, ondersteunen en begeleiden van projecten en (na)scholing en deskundigheidsbevordering.¹⁷ Het zou ook aanbeveling verdienen om interesse te tonen voor de nascholing van het NIVO-project.¹⁸

Angst de eigen baan te verliezen, zou mijns inziens eerder moeten aanzetten tot het volgen van de nieuwe ontwikkelingen dan tot ongefundeerde afwijzing van een onderwijsmedium. Overigens is tot nu toe gebleken dat bij het gebruiken van computers in de klas de leerkracht allerminst overbodig wordt. Er is wel een taakverandering bespeurbaar, in die zin dat een meer individuele aanpak van leerlingen mogelijk wordt. Daarbij komt de arbeidsintensieve taak van het ontwerpen van programma's.

Meer aandacht voor de individuele leerling betekent ook dat er geen sprake zal zijn van dehumanisering van het onderwijs en van de vorming van contactarme leerlingen. Zoals we gezien hebben kan het werken met bepaalde programma's zelfs functionele contacten tussen leerlingen op gang brengen. Bovendien moeten we ons realiseren dat de computer niet als enige hulpmiddel in alle lessen aanwezig zal zijn. Bezwaren op dit vlak lijken me dan ook sterk overtrokken.

Tot besluit een waarschuwing aansluitend bij de arbeidsintensieve aard van het ontwikkelen van goede software. Het is niet doelmatig dit werk op eigen houtje te doen. Het is beter de koppen bij elkaar te steken, zoals bijvoorbeeld in de genoemde werkgroep COMIGO gebeurt. Dat levert tijdsbesparing op en maakt in de toekomst wellicht een professioneler aanpak mogelijk.

Noten

1. Volgens *Computabele* 25/4/86 stond dit in de Bescheurkalender agenda van Van Kooten en De Bie.
2. Dit artikel is gebaseerd op informatie uit maart en april 1986.
3. Deze experimenten werden vooral uitgevoerd door het Onderwijscomputercentrum in Utrecht. Uit: A. Maddison, *Computers op school*, Utrecht 1984, blz. 83.
4. Uit: *Computabele* 9/5/86.
5. Uit: G. Kanselaar, Computer Ondersteund Onderwijs (COO), in: *ACCU-magazine*, nr. 5, september 1985, R.U. Utrecht blz. 13.
6. Uit: B. Camstra, *Leren en onderwijzen met de computer*, Leiden, 1980, blz. 59-92.
7. Uit: E. de Corte, Computers op school: technoromantisme? in: *Informatie*, jaargang 27, nr. 11, blz. 949.
8. Idem.
9. Zie: B. Camstra, *Leren en onderwijzen met de computer*, Leiden, 1980, blz. 20-21.
10. Uit: A. Maddison, *Computers op school*, Utrecht, 1984, blz. 114.
11. Zie: R. Docters van Leeuwen, *Lesgeven met Computers* 2, Zeist, 1982, 32.
12. Uit: G. Kanselaar, Computer Ondersteund Onderwijs (COO), in: *ACCU-magazine*, nr. 5, september 1985, R.U. Utrecht, blz. 14.
13. Een goed voorbeeld is het door het OW & OC verrichte onderzoek op het gebied van burgerinformatica. Zie: P. Bergervoet, e.a., *De baas over de computer, verslag van een ontwikkelingsonderzoek*, Utrecht, 1986. Een dergelijk voorbeeld verdient navolging binnen andere vakgebieden.
14. Soms gaat het om verschillende (verbeterde) versies van hetzelfde programma.
15. Voor meer informatie over Comigo, kunt u terecht bij mevrouw Drs. M.E. Bitter, Landweringstraat 101, 6133 AG Sittard, tel. (werk): Katholieke Lerarenopleiding Sittard 04490-11066.
16. Het is namelijk de bedoeling dat in het kader van het NIVO-project één bepaald besturingssysteem (een schakel tussen hardware en software, in dit geval MS/DOS 3.1) als standaard voor het onderwijs ingevoerd zal worden.
17. Zie: B. de Kruij, Regionale Steunpunten, in: *Computers op school*, no. 1, oktober 1985, blz. 10.
18. Van NIVO-zijde is vernomen dat de belangstelling van leerkrachten uit de alpha-vakken tot nu toe gering was.



American Studies: nieuwe richtingen en nieuwe bronnen

Robert W. Rydell

De auteur van dit artikel was in het studiejaar '85/'86 John Adams Visiting Professor of American Civilization aan de Universiteit van Amsterdam; hij is als hoogleraar verbonden aan Montana State University.

In het hierna volgende artikel schetst hij de ontwikkeling van de Amerikanistiek in de Verenigde Staten sinds haar opkomst na de tweede wereldoorlog. Vooral de laatste ontwikkelingen in 'American Studies' brengen geschiedenis 'dicht bij huis' en ook dicht bij het onderwijs.

Met dank aan de vertaler van het artikel Dr. A. M. A. Bogaerts.

Aan het einde van de tweede wereldoorlog en tijdens de beginjaren van de koude oorlog ontstond, onder de noemer van 'American Studies' of 'American Civilization', de Amerikanistiek als een nieuwe studierichting. In Europa hield dit gewoonlijk de bestudering in van Amerikaanse literatuur in samenhang en vergelijking met historische ontwikkelingen; in de Verenigde Staten werd American studies synoniem met interdisciplinair onderzoek en onderwijs op het gebied van de Amerikaanse letterkunde en geschiedenis. In de daarop volgende dertig jaar bleef dit interdisciplinair en vergelijkend karakter behouden. Wat anders werd is de manier waarop de beoefenaars ervan het begrip 'Amerikaanse cultuur' opvatten.

Door U kennis te laten maken met enkele van deze ontwikkelingen aan Amerikaanse universiteiten hoop ik U ervan te overtuigen dat American Studies een dynamische, creatieve en tot nadenken stimulerende tak van wetenschap is, die op haar diverse werkterreinen en met haar uiteenlopende werkwijzen de leraar aan scholen van voortgezet onderwijs en de ontwerpers van studieprogramma's een stimulerende reeks van nieuwe vraagstukken en materiaal verschaft met betrekking tot de studie van de VS in het bijzonder en die van de geestes- en maatschappijwetenschappen meer in het algemeen.

De ontwikkeling van het begrip

De geschiedenis van American Studies in de VS laat zich ruwweg verdelen in drie

perioden, min of meer verband houdend met gelijktijdige maatschappelijke en politieke veranderingen.

De eerste periode, die duurde van ongeveer 1950 tot het midden van de jaren zestig, werd gekenmerkt door de opkomst van American Studies binnen het kader van het McCarthyisme en de Koude Oorlog. De werken van Perry Miller, vermaard om zijn brillante publikaties over de Amerikaanse Puriteinen en Henry Nash Smith, bekend om zijn studies over de mythe van de frontier in de populaire Amerikaanse literatuur, weerspiegelen een tijdperk waarin veel belang werd gehecht aan het leveren van bewijsmateriaal voor het bestaan van een brede consensus ten aanzien van 'fundamentele Amerikaanse waarden'.

Het hoeft dan ook geen verbazing te wekken dat deze interpretatie van Amerikaanse 'cultuur', met zo'n zwaar accent op gemeenschappelijke waarden, in de jaren zestig in moeilijkheden raakte toen de Amerikaanse samenleving steeds meer versplinterde langs breuklijnen van ras, klasse en geslacht.¹ Het is niet nodig de details te memoreren van de Beweging voor Burgerrechten, de oorlog in Vietnam, de vredesdemonstraties en de politieke moorden. Het zij voldoende te zeggen dat deze woelige tijd het de geleerden moeilijk maakte nog veel overtuigingskracht toe te kennen aan argumenten voor het bestaan van een consensus.

De jaren zestig brachten een heroriëntering van de Amerikanistiek te wege. Waar Perry Miller een kleine elitaire groep intellectuelen in Nieuw Engeland bestudeerde en op basis van hun opvattingen ging generaliseren voor de Amerikaanse samenleving in haar geheel, begonnen jongere historici de geschiedenis te herschrijven om zo een eigen stem te geven aan ethnische groeperingen en aan vrouwen, die beide buitengesloten waren geweest in eerdere geschiedschrijving. De 'Amerikaanse Geest', gesymboliseerd in vele studies over Herman Melville's klassieke 'Moby Dick', werd als centraal studieobject voorlopig losgelaten.

De herontdekking van het conflict vormde een verfrissende correctie op de overdreven denkbeelden van de consensus-theoretici, maar bleek even ontoereikend om een afdoende verklaring te bieden voor de ingewikkelde kronkels en bochten van de Amerikaanse samenleving.

De laatste heroriëntering

Uiteindelijk is er van luidruchtig aangekondigde revolutie in de jaren '60 niets gekomen. Het activisme maakte plaats

kleio

nummer 6/86
pagina's 12 en 13

voor de voor de 'Ik-generatie' van het midden van de jaren '70 en de 'Yuppies' (young urban professionals) uit de jaren '80. Het conflict maakte baan voor een nieuwe consensus.

Hoe moeten we de jaren '70 en '80 verklaren? Hoe verklaren we de verkiezing van Nixon, Ford, Carter en Reagan? Zulke vragen vormden de achtergrond van een derde heroriëntering van American Studies. Deze wending heeft aan het huidige onderzoek en de daarbij horende discussies vorm en richting. Op het ogenblik zijn 'consensus' noch 'conflict' aan de orde, maar richt men zich vooral op 'cultuur', meer in het bijzonder op de produktie en de maatschappelijke receptie ervan.

In de laatste tien jaar heeft een toenemend aantal specialisten op het gebied van American Studies de aandacht geconcentreerd op de oorsprong, de ontwikkeling en de functie van cultuuruitingen als de sensatiepers, het warenhuis, de 'minstrel-show' waarin zwart gemaakte blanken negerliederen zingen, het derderangs 'driestuivermuseum', keukenmeidenromans, wereldtentoonstellingen, de Wild-West-show, het circus en de reclame. Ook is de belangstelling voor de 'materiële' cultuur sterk toegenomen. Dit thema behelst niet alleen het bestuderen van een mengelmoe van architectuurvormen, van huizen en kantoorgebouwen tot laag bij de grondse bouwsels als pompstations en hot-dog snelbuffetten, maar het omvat ook disciplines als industriële archeologie en culturele geografie.

In hoge mate beïnvloed door het werk van antropologen als Clifford Geertz en

Claude Levi-Strauss en van de Britse historici E.P. Thompson, Raymond Williams en E.J. Hobsbawm, heeft American Studies nieuwe wegen ingeslagen, die leiden tot een beter begrip van en een meer fundamenteel onderzoek naar de aard van de Amerikaanse cultuur.

Deze ontwikkelingen zijn nog versterkt door een andere factor: de invloed van de marxistische filosoof Antonio Gramsci, die zich in zijn theoretisch werk had bezig gehouden met het vraagstuk van de instandhouding van machtspatronen door middel van cultuurelementen. Of de invloed van Gramsci een voorbijgaande rage is of een blijvende indruk zal nalaten is onzeker. In elk geval is het duidelijk dat door American Studies de aandacht gericht wordt op de wijze waarop cultuuruitingen tot stand komen en functioneren in het kader van Amerika's historische ontwikkeling.²

Nieuwe bronnen

Van welk belang zijn deze nieuwste richtingen in American Studies voor leraren in het voortgezet onderwijs?

Hun betekenis is tweeledig. Ten eerste — en dat ligt voor de hand — reikt recent werk leraren een breed scala van materiaal aan dat leerlingen van dienst kan zijn bij het begrijpen van het Amerikaanse verleden en heden. Ten tweede, en minder in het oog vallend, zijn deze nieuwe materialen en onderzoeksmodellen goed te gebruiken bij de bestudering van andere samenlevingen waaronder ook de Nederlandse.

Om dit nader toe te lichten richt ik mij eerst op recent historisch onderzoek op het gebied van reclame en van wereldtentoonstellingen om vervolgens te besluiten met een korte inleiding op het bredere terrein van de materiële cultuur.

Reclame



BETTER LIGHTING FOR BETTER LIVING



Progress is Our Most Important Product

GENERAL ELECTRIC



THOSE WHO COMMAND - DEMAND...

QUEEN ANNE
SCOTCH WHISKY

HILL THOMSON & CO. LTD. Edinburgh ESTABLISHED 1793

Uit LIFE, 23 juli 1956.

Niemand die bekend is met de VS hoeft te worden herinnerd aan de alomtegenwoordigheid van reclame in de Amerikaanse cultuur. Reclame overheerst de meeste televisie- en radioprogramma's. Ze levert een financiële bijdrage aan de kosten van nieuwe programma's en aan die van de dag- en weekbladpers. Het Amerikaanse landschap is bezaaid met aanplakborden. Ze bieden niet alleen producten te koop aan, maar ook allerlei cursussen en zelfs de onderwijsinstellingen waar die gegeven worden.

Te bewijzen dat deze zich overal opdringende reclame bestaat is simpel; de betekenis ervan verklaren en bewijzen is een



Foto van Edward Weston, 1941.

heel andere zaak. Wat kan de reclame ons leren over de Amerikaanse cultuur? Of, in datzelfde verband, wat kan een vergelijking van advertenties en reclame in Europese landen en Amerika ons leren over de culturele waarden in de Westerse wereld?

Dit zijn veelomvattende vragen en de antwoorden erop beginnen nu pas aarzelend te komen, dank zij recent uitgegeven werk van T.J. Jackson Lears, Roland Marchand en John G. Blair.³ Als gevolg van hun inspanningen passen we er tegenwoordig wel voor op reclame als bron te negeren, wanneer we erachter willen komen hoe mensen hun verleden, heden en toekomst zagen. Deze historici maken vooral duidelijk dat de reclame bijdroeg aan het tot stand komen van een cultuur in de VS, die in de loop van de twintigste eeuw een hoge waarde toekende aan 'consumptie' als een positief maatschappelijk ideaal.

Maar wat werd er precies geconsumeerd? Waren dat uitsluitend wasmiddelen, auto's, mondwater en okseldeodorant? Nauwelijks. Volgens Lears en Marchand zagen de reclamemakers zichzelf reeds in het begin van de jaren '20 als *'apostelen van moderniteit'* die *'een therapeutische rol op zich namen met de bedoeling Amerikanen van dienst te zijn bij hun aanpassing aan de nieuwe maatschappelijke en technologische complexiteit'*.

Kortom, reclamemakers verkochten veel meer dan produkten. Zij verkochten een wijze manier van leven, een 'Weltanschauung'. Derhalve behoren onderwijsmensen deze wervende praktijken met enige mate van zorgvuldigheid te behandelen.³ Reclame moet – evenmin als kunst in het algemeen – niet noodzakelijkerwijs worden opgevat als iets wat de samenleving weerspiegelt. Zoals Marchand nadrukkelijk stelt, werkt een reclame niet als een injectiespuit, die zijn inhoud in de bloedbaan van de maatschappij brengt, eigenlijk is het beter reclame te zien als een kunstprodukt dat bepaalde waarden in een lijst zet en de mensen voorziet van een gemeenschappelijk vocabulair om over hun wereld te praten. Met andere woorden, bij een bepaalde advertentie hoeft een vraag niet persé gericht te zijn op de concrete informatie die ze ons verschaft over een bepaald produkt of over een bepaalde groep mensen, veel beter zou de volgende vraag zijn: 'Welk beeld bedoelt deze reclame te geven van het produkt of van die samenleving?'

Geconfronteerd met zo'n vraag kan men leerlingen aanmoedigen na te denken over de inhoud van advertenties, zowel gezien van het standpunt van de producent als van dat van de consument. Langs deze weg kunnen zij bovendien tot nadenken gebracht worden over een nog fundamen-

teler probleem namelijk de vraag hoe culturele waarden ontstaan, door de jaren heen worden bestendigd en hoe ze worden gewijzigd.⁴

Geen van deze problemen is eenvoudig op te lossen, maar wel is er bronnenmateriaal direct beschikbaar uit oude afleveringen van populaire tijdschriften en kranten. Men zou gemakkelijk een project kunnen opzetten over de wisselende houdingen opzichte van de technologie, gebaseerd op een onderzoek naar autoreclames die in de loop van vele tientallen jaren zijn verschenen in *Reader's Digest*. Of men zou kunnen letten op de wisselende kijk op de sociale en politieke rol van de vrouw door de advertenties voor huishoudelijke produkten in diverse dag- en weekbladen te bestuderen. Hoe veranderen bij voorbeeld advertenties voor reinigingsmiddelen voor badkamers en voor stofzuigers onder invloed van de vrouwenemancipatie? Worden vrouwen nog steeds geportretteerd als degenen die verantwoordelijk zijn voor het vuilste werk thuis?

Of men zou kunnen nagaan wat advertenties te zeggen hebben tot verschillende nationaliteiten. Is het de bedoeling dat de cowboy die zo nadrukkelijk figureert in de reclame voor een bekend merk sigaretten dezelfde boodschap overbrengt aan Amerikaanse en aan Nederlandse gebruikers? Zo ja, is er dan een transatlantische consumptiecultuur in opkomst?

Dergelijke vragen zinspelen nog slechts op de mogelijkheden die reclame en advertenties bieden om verandering en continuïteit van culturele waarden binnen nationale grenzen en over die scheidslijnen heen aan onderzoek te onderwerpen. Het gebruiken van dit soort bronnen in de klas en het stellen van dit soort vragen zou de leerlingen moeten aanzetten tot nadenken over het verband tussen de bijna onmerkbare gedaanteverwisseling van de BURGER van weleer tot de CONSUMMENT van de twintigste eeuw.⁵

Wereldtentoonstellingen

Reclame en advertenties zijn belangrijke factoren geweest bij het ontstaan van een 'consumptiecultuur' in de VS en daarbuiten, maar er zijn meer bronnen te vinden die te gebruiken zijn. De laatste tien jaar heeft een groeiend aantal geleerden – antropologen, historici en cultureel geografen – onze aandacht gevestigd op een andere uiting van de moderne cultuur, de Wereldtentoonstelling.

Te beginnen met de Cristal Palace Exhibition in Londen (1851) zijn internationale Expo's belangrijke culturele instellingen

kleio

geworden in de moderne wereld, die miljoenen bezoekers trekken. Tegen het einde van de Eerste Wereldoorlog hadden vele mensen in de VS en Europa, in Azië en Australië deze extravagante evenementen bezocht. Alleen al in de VS werd een tiental internationale tentoonstellingen gehouden tussen 1876 (de Philadelphia Centennial Exhibition) en 1915 (de San Francisco Panama Pacific International Exposition) over het hele land verspreid. In Europa en de VS werd het bezoek aan zo'n expositie een ervaring van blijvende betekenis in het leven van miljoenen; daarmee werd de tentoonstelling voor verscheidene generaties tot een vast referentiekader.⁶

reld met de 'Great Exhibition of the Works of All Nations', maar de Amerikanen boezemden ontzag in met hun inzending van Colt revolvers en de maaimachines van McCormick. Gedurende de volgende vijftig jaar reisden zowel industriëlen als arbeiders naar internationale tentoonstellingen om gelijk tred te kunnen houden met hun nationale en internationale concurrenten. Op deze tentoonstellingen troffen de bezoekers echter niet alleen machines en machine-onderdelen aan, men beroemde zich ook op nieuwe vormen van bouwkunst, die reikten van het glas en ijzer van het Crystal Palace en de Eiffeltoren, (gebouwd in 1889) tot het neo-klassieke ge-

brande gips van de fameuze White City, die de kern vormde van Chicago's World's Columbian Exhibition. Deze nieuwe bouwvormen en experimentele stadsontwerpen zouden de ontwikkeling van de architectuur en de stadsplanning blijven beïnvloeden tot ver in de twintigste eeuw.

De wereldtentoonstelling of 'Wereld Universiteiten', zoals ze in de volksmond wel genoemd werden, bewerkstelligden bovendien veel meer. Zij leverden, in die periode van Westers Imperialisme, ook een aanzienlijke bijdrage aan de opbouw van de ideologie van waaruit koloniale rijken opgebouwd en in stand gehouden konden worden. In 1883 steunde de Nederlandse regering de inspanningen van enkele grote koloniale ondernemers die van plan waren in Amsterdam een van de eerste internationale koloniale tentoonstellingen te organiseren. Het bezoekersaantal aan deze expositie, 1.3 miljoen, en de bijdrage die zij leverde tot het aanleggen van ethnologische verzamelingen in musea te Amsterdam, Leiden en Haarlem, trokken de aandacht van andere koloniale mogendheden. De Britten, Fransen en Amerikanen volgden het voorbeeld.

In 1886 werd er in Engeland een koloniale expositie gehouden gewijd aan Zuid-Azië en het overige Britse koloniale bezit. Evenals in Nederland waren hier de zg. 'ethnologische dorpen' te zien, dorpsgemeenschappen met levende mensen. De Fransen exposeerden rondom de Eiffeltoren op antropologisch verantwoorde wijze 'koloniale mensentypen'. Een aantal Amerikanen stak heel wat op van deze tentoonstellingen en zij organiseerden voor de Wereldtentoonstelling in Chicago in 1893 een reeks niet-blanke dorpen langs de Midway Plaisance, een boulevard die bedoeld was voor vertier en vermaak. De dorpen waren beoordeeld, van een volkenkundig keurmerk voorzien, door vooraanstaande antropologen. Deze opzet werd herhaald op de expositie van St. Louis in 1904 toen 12.000 Filippino's uit het pas verworven gebied werden getoond.



Waarom waren wereldtentoonstellingen zo in trek? Waarom bezocht één op de vijf Amerikanen de tentoonstelling in Philadelphia en één op de vier de Columbian World's Fair in Chicago in 1893? Waarom bezochten bijna vijf miljoen mensen in 1900 de Wereldtentoonstelling in Parijs?

Natuurlijk boden zulke tentoonstellingen amusement aan het grote publiek en waren ze vermakelijk, maar tevens waren het bronnen van informatie over de nieuwste technologische snufjes, over ontwikkelingen op het gebied van de kunst en over de laatste antropologische ontdekkingen. In 1851 verblindde Groot-Brittannië de we-





RICHARD MAZER

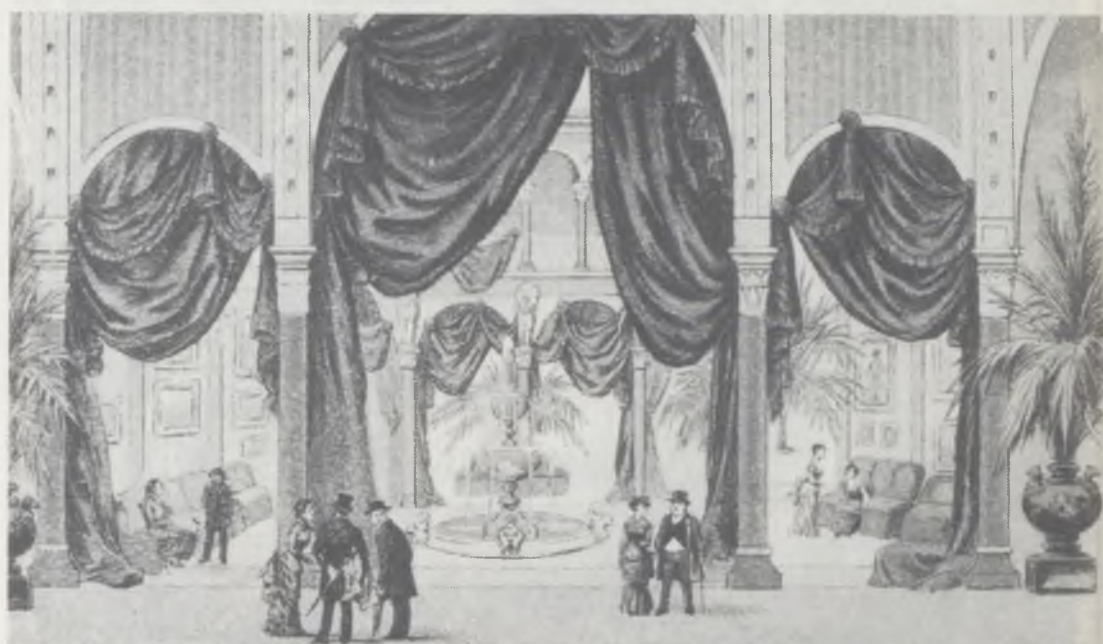


AMALIA FRI-MASON

*Uit: Prince Roland Bonaparte, Les Habitants de Suriname à l'Exposition Coloniale d'Amsterdam en 1883, Paris 1884.
(foto: Amsterdams Historisch Museum)*



JAVAANSCH DORP



CENTRUM VAN HET GEBOUW VOOR DE NED KOLONIEN



SURINAAMSCH NEGORJ

De wereldtentoonstelling te Amsterdam 1883 (foto: Amsterdams Historisch Museum).

De invloed van de 'World's Fair'

Welke betekenis hadden al deze exposities? De promotoren streefden in het algemeen ernaar om afzetgebied verder open te leggen en nieuwe markten te ontsluiten, zowel in eigen land als in het buitenland. Natuurlijk wilden zij ermee in het eigen land steun verwerven voor een koloniale politiek. Maar ook betekenden deze tentoonstellingen niets minder dan een poging om door een geselecteerde groep mensen ten toon te stellen het wereldbeeld van miljoenen bezoekers te vormen.⁷

Exposities duurden gewoonlijk niet langer dan een half jaar, maar hun invloed reikte veel verder dan de paar maanden dat zij open stonden voor het publiek. Tentoonstellingsobjecten vonden hun weg naar musea – The Field Museum of Natural History in Chicago, The Victoria and Albert Museum in Londen, The Smithsonian Institution in Washington DC en het Rijksmuseum voor Volkenkunde in Leiden.

Ontwerpen voor de gebouwen en landenviljoens hadden een enorme invloed op de moderne bouwkunst. Het ontwerp van Daniël Burnham voor de World's Co-



Souvenirs van de World's Columbian Exposition in Chicago 1893.

lumbian Exposition bijvoorbeeld drukte zijn stempel op de architectuur van openbare gebouwen in talrijke Amerikaanse steden en zijn werk aan Chicago's White City beïnvloedde ongetwijfeld zijn plannen uit 1901 voor Washington DC.

Het beste bewijs van de invloed van wereldtentoonstellingen op de moderne beschaving is het overvloedige visuele en gedrukte materiaal dat nog steeds in bibliotheken te vinden is over de hele wereld. Herdenkingsboeken met foto's, gidsen, tentoonstellingscatalogi, partituren van gelegenheidsmuziek en romans die door een expositie geïnspireerd waren, zijn nog steeds beschikbaar voor wetenschappelijk onderzoek. Er kan en zou meer gebruik van gemaakt moeten worden om studenten te helpen inzicht te krijgen in de visie die mensen in het verleden op zichzelf en anderen hadden of waartoe ze werden gemanipuleerd.⁸

De materiële cultuur

De bestudering van wereldtentoonstellingen, reclame, advertenties en andere vormen van volkscultuur mondt uit in een derde stroom van onderzoek in American Studies, de studie van de materiële cultuur.

De term 'materiële cultuur' is het best gedefinieerd door Thomas Schlereth als 'het bestuderen via artefacten en ander daarmee verband houdend historisch bronnenmateriaal van het algemeen patroon van opvattingen (de waarden, denkbelden, geesteshoudingen, en veronderstellingen) in een bepaalde gemeenschap of samenleving, gewoonlijk in het kader van een bepaalde periode...'

Zwaar leunend op het werk van cultureel-anthropologen, hebben beoefenaars van deze studierichting zich geconcentreerd op een ontzaglijke hoeveelheid

'dingen' die een essentieel onderdeel hebben gevormd van het dagelijks leven van gewone mensen. Zij hebben meubelontwerpen onderzocht om een veranderende regionale smaak te leren begrijpen, alsmede wisselende sociale relaties in allerlei produktieprocessen. In een poging culturele waarden te begrijpen hebben zij het belang onderstreept van de natuurlijke omgeving van de mens door bijvoorbeeld studie te maken van de bouwstijl van snelbuffetten, begraafplaatsen en caravan-staanplaatsen. Verder hebben de onderzoekers van de materiële cultuur steeds meer hun aandacht gericht op de industriële archeologie om de gevolgen van de industrialisatie door de jaren heen voor bepaalde gemeenschappen beter te leren begrijpen.

'Zichtbare bewijzen' en 'Leren door Kijken', dat zijn de wachtwoorden van de studierichting materiële cultuur. En deze woorden zijn ook belangrijk bij het helpen van leerlingen en studenten om beter opgewassen te zijn tegen het leven in een wereld waarin waarnemen maar al te vaak gelijk gesteld wordt aan geloven op het eerste gezicht.

Het beste beginpunt voor leerkrachten die in dit onderwerp geïnteresseerd zijn is Prof. Schlereth's recente speciale uitgave van de *'American Quarterly'*, die uitmuntende bibliografische overzichten geeft op het terrein van de culturele geografie, inheemse bouwkunst, kunstnijverheid, woninginrichting, Amerikaanse folklore en de geschiedenis van de technologie.⁹

Tenslotte

Dit korte overzicht kan geen recht doen aan de veelzijdigheid van American Studies en aan de mogelijkheden om leraars in het voortgezet onderwijs en hun leerlingen kennis te laten maken met een breed scala aan materialen en eigentijdse problemen.

Wat ik gepoogd heb duidelijk te maken is dat American Studies in de loop der jaren veranderd is. Dat moest wel om de kern te vatten van de veranderende historische werkelijkheid in de VS en in de moderne wereld. De beoefenaren van dit vak stellen cultuur niet langer gelijk met de intellectuele creativiteit van een kleine elite. Liever proberen zij te begrijpen hoe Amerikaanse – en moderne – waarden vorm gekregen hebben. Daarbij wordt het steeds duidelijker dat een goed begrip van Amerikaanse Cultuur het meest gediend is met een breed opgevatte interdisciplinaire en comparatieve benadering.

Gelukkig is het in Nederland mogelijk op de hoogte te blijven van deze ontwikkelingen en verder op dit onderwerp in te gaan. Er is uitstekend materiaal beschik-

baar op het Amerika-Instituut van de Universiteit van Amsterdam – een van de oudste centra van American Studies in Europa. De Universiteit van Leiden is onlangs met een cursus American Studies begonnen.¹⁰

Of men American Studies als een zelfstandig vak beoefent, of als bijvak dat andere studieprogramma's als die van geschiedenis, letterkunde, aardrijkskunde of maatschappijwetenschappen kan ondersteunen, het vak heeft veel te bieden.

Noten

1. Twee nuttige inleidingen op de geschiedenis van American Studies zijn Leo Marx, *American Studies: A Defense of an Unscientific Method*, *New Literary History* 1 (1969), 75-90 en Bruce Kuklick, *Myth and symbol in American Studies*, *American Quarterly* 24 (1972), 435-450.
2. Het beste algemeen overzicht van enkele van deze richtingen is T.J. Jackson Lears, *The concept of Cultural Hegemony: Problems and Possibilities*, *American Historical Review* 90 (1985), 567-593.
3. Roland Marchand, *Advertising the American Dream* (Berkeley, 1985); T.J. Jackson Lears, *From Salvation to Self-Realization*, in: *The Culture of Consumption*, edited by Stephen Fox and T.J. Jackson Lears (New York, 1983); en John G. Blair, 'Cowboys, Europe and Smoke', *Revue Française d'études Américaines*, no. 24/25 (May, 1985), 196-212.
4. Marchand.
5. Marchand vestigt de aandacht op de opkomst van een verschijnsel dat hij 'consumer citizenship' noemt pp. 63-66.
6. Burton Benedict, ed., *The Anthropology of World's Fairs* (Berkeley, 1983); Robert Rydell, *All the world's a Fair: Visions of Empire at America's International Expositions 1876-1916* (Chicago, 1984); Neil Harris, *Museums, Merchandising, and Popular Taste: The Struggle for Influence, in Material Culture and the Study of American Life*, edited by Ian M.G. Quimby (New York, 1978).
7. Benedict and Rydell, *op. cit.* stellen een onderzoek in naar de anthropologische inhoud van exposities. De Amsterdamse tentoonstelling is het onderwerp van Ileen Montijns *Kermis van Koophandel: De Amsterdamse Wereldtentoonstelling van 1883* (Bussum, 1983). Het bezoekersaantal is genomen uit *Internationale Stad, Handelsblad* (mei 1933), krantenknipsel, in *De Amsterdamse Gemeentelijke Archiefdienst*, map D 00.108.
8. De beste verslagen van het effect van internationale tentoonstellingen op Nederlandse Musea zijn P.H. Pott: *Naar wijder horizon* ('s-Gravenhage, 1962) en J.B. Avert's *Ethnographical Museums in a Changing World*, in: *From Field Case to Show Case*, onde redactie van W.R. van Gulik (Leiden, 1980).
9. Thomas J. Schlereth, speciaal redacteur, *American Quarterly* 35 (1983). De behandelde onderwerpen in dit nummer zijn: culturele geografie, inheemse architectuur, kunstnijverheid, de geschiedenis van de technologie, en Amerikaanse folklore.
10. Voor nadere inlichtingen over deze studieprogramma's en bronnenmateriaal stelle men zich in verbinding met:
Prof. dr. Rob Kroes, directeur Amerika Instituut, Universiteit van Amsterdam, Jodenbreestraat 9, 1011 NB Amsterdam.
Dr. Joke Kardux, coördinator of American Studies, Vakgroep Geschiedenis, Universiteit van Leiden, P.O.Box 9515, 2300 RA Leiden.

HEG

het eerste deeladvies

In deze Kleio vindt U 'nieuws' van de HEG. Allereerst informatie over de uiteindelijke, definitieve versie van het eerste deeladvies dat vorig jaar oktober in concept in Kleio stond afgedrukt.

De definitieve versie is bijgewerkt en aangevuld, als gevolg van de vele reacties. Omdat de eerste tekst niettemin in hoofdlijnen dezelfde is gebleven drukken wij deze niet meer af. Wel vindt U een door Arie Wilschut, leraar aan de Christelijke Scholengemeenschap in Buitenveldert en vakdidacticus aan D'Witte Lelie, gemaakte samenvatting van het stuk. De *nieuwe onderdelen* ervan zijn evenwel letterlijk geciteerd (de definitie van 'thema', de uit-

werking van de 'praktische' en de 'theoretische' varianten voor Havo en Vwo).

Ook nieuw in dit deeladvies zijn twee bijlagen over staatsinrichting: een inleidend stuk en een overzicht van de voor dit onderdeel belangrijke structuurbegrippen.

In de aanbestedingsbrief aan de staatssecretaris heeft de HEG vastgehouden aan haar uitgangspunt alleen die teksten als 'definitief' aan haar voor te leggen waarop door het veld gereageerd kon zijn. Dat betekent dat U bij deze uitgenodigd bent om te reageren op de in deze Kleio gepubliceerde nieuwe onderdelen van dit deeladvies. Wij menen dat U daarvoor met

deze Kleio voldoende gedocumenteerd bent.

Van de staatsinrichtingbijlagen hebben wij de tweede integraal overgenomen en de eerste vrijwel helemaal — er is wat bekort in de inleidende opmerkingen waarmee de HEG-werkgroep het stuk 'aankleedde'. Raadpleegt U voor de procedure van reageren de Kleio-krant.

Mocht U omdat U zich voomeemt uitgebreid naar de werkgroep toe te reageren, en — omdat U daarbij absoluut niets wenst te missen — het hele stuk thuis willen hebben, dan kan dat, tegen vergoeding van de (lage) aanmaakkosten. U doet Uw aanvraag bij drs. L.J.G. van Schie, secretaris van de werkgroep HEG, per adres SLO, postbus 2041, 7500 CA Enschede.

In het kader van de HEG activiteiten op het gebied van de staatsinrichting heeft de Nijmeegse vakdidacticus dr. J. Brouwer een historische studie gemaakt over staatsinrichting in het Nederlandse onderwijsbestel sinds Thorbeckes wetgeving: 'Staatsinrichting ten opzichte van geschiedenis geplaatst in het licht der historie'. De ruimte om dit werkstuk in zijn geheel af te drukken ontbreekt ons; in plaats daarvan leggen wij U een samenvatting voor. Wilt U er wel rekening mee houden dat Brouwers studie wel geraadpleegd is door de HEG, maar geen deel uitmaakt van het eigenlijke advies. Het stuk valt dan ook nadrukkelijk buiten de 'reageerzone', hoe informatief het dan ook mag zijn.

Wat gaat er nu nog meer van de HEG komen? U moet nog op een tweetal stukken rekenen. Het advies van de Brugcommissie over de Mavo en Lbo problematiek en een laatste HEG-stuk waarin zal worden ingegaan op de leerplanconsequenties van de nu opgestelde adviezen aan de staatssecretaris. Wij hopen U daarover in het septembernummer te kunnen informeren.

Redactie



Het deeladvies van de Werkgroep HEG betreffende Havo/Vwo

A. Wilschut

In het onderstaande is de definitieve tekst van het deeladvies-HEG betreffende Havo/Vwo (mei 1986) vergeleken met de concept-tekst die is gepubliceerd in september 1985. De concept-tekst werd afgedrukt in KLEIO van oktober 1985.

De inleiding

Het gedeelte over structuurbegrippen en vaardigheden

In deze gedeelten (hoofdstuk 1 en hoofdstuk 2.1) zijn slechts kleine wijzigingen van ondergeschikt belang aangebracht. In hoofdstuk 2.1 vindt men alle structuurbegrippen en daarbij behorende vaardigheden terug zoals ze in de concept-tekst stonden, hier en daar wat anders geordend. De structuurbegrippen en vaardigheden werden blijkens de reacties door het grootste deel van de docenten gesteund, aldus de werkgroep. Verder verdedigt zij het niet wijzigen van dit gedeelte als volgt:

'Suggesties om bepaalde vaardigheden weg te laten zijn niet gehonoreerd. Ons inziens vormen de begrippen en vaardigheden een samenhangend geheel, waaruit niet straffeloos een deel weggelaten kan worden. Bovendien zijn wij van mening dat de vaardigheden op verschillende niveaus beoefend kunnen worden. Daarom durven wij toch te pleiten voor invoering, zij het op verschillende niveaus. Natuurlijk beseffen wij, dat ons samenstel van begrippen en vaardigheden berust op de hypothese, dat het aanbrengen ervan mogelijk is.'

Een deel van de reacties behelsde ook de vrees, dat 'het verhaal dreigt te verdwijnen' als gevolg van de aandacht voor structuurbegrippen en de daaruit voortvloeiende vaardigheden. Hierop reageert de werkgroep met:

'Deze vrees is echter ongegrond. Het kennismaken met beelden van het verleden wordt door de werkgroep voor de leerlingen van evenveel belang geacht als de beeldvorming door de leerlingen zelf. Docenten willen de leerlingen op een zo boeiend mogelijke wijze historische beelden kunnen blijven voorschotelen. Men zal de leerlingen daarbij evenwel het constructiekarakter van elk beeld duidelijk moeten maken. En als

er aanzienlijke verschillen van mening onder de onderzoekers bestaan, dan zal de docent de belangrijkste(n) daarvan de leerlingen niet mogen onthouden. Men kan met recht zeggen, dat 'het verhaal' in het geschiedenisonderwijs hierdoor aan aantrekkelijkheid voor de leerlingen kan winnen. Bij het onderzoek door de leerlingen zelf denkt de werkgroep in het bijzonder aan kleinschalig, kortlopend en door de docent begeleid onderzoek. De klassen zijn vol, het aantal uren is gering, de hoeveelheid beschikbaar materiaal voor de lessen en de financiële mogelijkheden om het materiaal aan te schaffen zijn beperkt. Bovendien zal de docent de leerlingen stapsgewijs moeten leren onderzoeken. Daarom zal hij in hoofdzaak moeten werken met tevoren door hem of anderen geselecteerd materiaal. Die situatie is echter in sterke mate vergelijkbaar met de situatie in het dagelijks leven van de leerlingen zelf: ook daarin zullen ze het doorgaans moeten doen met door anderen (journalisten bijvoorbeeld) geselecteerd materiaal.' (2.1.6)

De thematische aanpak (2.2)

De toepassing van een thematische aanpak wordt in dit gedeelte met dezelfde bewoordingen als in de concept-tekst bepleit. Eén van de voorwaarden waaraan een thema dient te voldoen is nog steeds die van de 'eigentijdse vraagstelling'. De werkgroep licht dit in de nieuwe tekst toe:

'Iedere tijd stelt weer andere vragen aan het verleden. Dit geldt zowel voor vragen vanuit de samenleving (bijvoorbeeld hoe het vroeger met vrouwen en minderheden gesteld was) als voor vragen vanuit de geschiedwetenschap (bijvoorbeeld belangstelling voor lokale- en gezinschiedenis).'

In de concept-tekst beloofde de werkgroep in een latere fase te zullen overgaan tot de omschrijving van het begrip thema alsmede van de criteria waaraan zo'n thema dient te voldoen. Zij heeft dit gedaan en in de nieuwe tekst luidt de bedoelde omschrijving met criteria:

'Onder een thema verstaan we: een beperkte hoeveelheid stof, geplaatst in tijd en ruimte, waarvan de inhoud afhangt van een specifieke vraagstelling.

Onder criteria verstaan we: eisen, waaraan een thema moet voldoen.

Daarbij denken we aan:

1 Vakwetenschappelijke criteria

a) Een historisch thema moet in een historisch kader geplaatst worden. Daarbij is enige chronologische kennis nodig om de relatie aan te geven van het thema met de rest van het verleden.

b) Een historisch thema moet recht

KLEIO

doen aan de complexiteit van de historische overlevering, d.w.z. duidelijk maken hoe politieke, sociale, economische en culturele aspecten elkaar beïnvloeden.

- c) Een historisch thema moet in de uitwerking recht doen aan de historische structuurbegrippen, begrippen die voor de structuur van geschiedenis kenmerkend zijn.
- d) Een historisch thema moet in de uitwerking recht doen aan de uit deze begrippen voortvloeiende vaardigheden.
- e) Een historisch thema moet van historisch belang zijn en als nuttig ervaren worden ('maatschappelijk relevant' en 'hedendaagse vraagstelling').

2 Vorm-criteria

- a) Een historisch thema moet probleemgericht zijn. Dit criterium past trouwens bij de opvatting om van hedendaagse vraagstellingen uit te gaan, vooral omdat leerlingen zich persoonlijk aan mensen en gebeurtenissen kunnen spiegelen.
- b) Een historisch thema moet goed gestructureerd zijn. Dit kan op diverse wijzen gebeuren:
Vbb: dwarsdoorsneden, een analyse in de breedte van een tamelijk korte periode, lengtedoorsneden, een bepaalde ontwikkeling over een langere tijd bekeken, een sociaal-biografische visie, waarbij het leven van een (bekende) persoon bestudeerd wordt in het licht van zijn tijd, e.d.

Opmerking: de hier genoemde 'harde' criteria dienen naar het oordeel van de commissie alle bij de keuze van een thema gehanteerd te worden.

Aan bovenstaande criteria móet een thema voldoen. Daarnaast menen wij er goed aan te doen ook nog enkele wensen te formuleren t.a.v. de keuze van een thema:

- a) Het is didactisch aan te bevelen, dat een thema de belangstelling van de leerlingen heeft of via de introductie kan wekken. Dat hierbij de leeftijdsfase van de leerlingen een belangrijke rol speelt moge duidelijk zijn.
- b) Een historisch thema moet een voor de bedoelde groep leerlingen geschikte omvang hebben. De ervaring leert dat voor de categorie leerlingen over wie dit advies handelt een thema niet langer moet duren dan ca. 18 lessen. De omvang van de thema's bepaalt mede de aantallen onderwerpen.
- c) Een historisch thema kan in zich daartoe lenende gevallen gebruik maken van een comparatieve werkwijze. Het vergelijken in de geschiedenis kan op verschillende manieren ge-

schieden, n.l. door structuurveranderingen in ongeveer dezelfde tijd van twee landen naast elkaar te zetten of een historisch verschijnsel in verschillende perioden in haar verloop te schetsen en te vergelijken. Dit laatste vraagt echter van een historicus erg veel en deze methode wordt dan ook nogal eens onverantwoord toegepast.'

De stofkeuze (2.3)

In de paragraaf over stofkeuze heeft de werkgroep de gedeelten 'sinds 1917' en 'de bijzondere onderwerpen' wat nader toegepast en voorzien van de begrippen 'verticale doelstellingen', respectievelijk 'horizontale doelstellingen'. De kritiek van de werkgroep op de eindtermen van het huidige examenprogramma luidt, dat er wel stofomschrijvingen in voorkomen ('inzicht in de ontwikkelingen sinds 1917', respectievelijk 'vertrouwd zijn met enige bijzondere onderwerpen'), maar dat deze niet zijn geformuleerd vanuit een algemeen erkende doelstelling.

De werkgroep stelt voor de huidige eindterm 'inzicht in de ontwikkelingen sinds 1917' te vervangen door 'kennis en inzicht van de historische dimensie van een aantal belangrijke hedendaagse verschijnselen en problemen zowel op nationaal als internationaal gebied', en dit in relatie met wat in de geschieddidactiek wordt aangeduid als 'verticale doelstellingen van het geschiedenisonderwijs'. De omschrijving hiervan luidt (in overeenstemming met de wijze waarop Ebeling, Van der Meulen en Burston 'verticale doelstellingen' gebruiken):

'Doelstellingen die betrekking hebben op het verhelderen van de huidige situatie: daarbij kan de nadruk liggen op huidige toestanden en ontwikkelingen. Uiteraard gaat het hier om eigentijdse geschiedenis'. Net als in de concept-tekst spreekt de werkgroep een voorkeur uit voor het afschaffen van een caesuur.

Wat betreft de bijzondere onderwerpen, deze dienen volgens de werkgroep te worden geformuleerd vanuit de achtergrond van zgn. 'horizontale doelstellingen'. De omschrijving die men hiervan geeft, luidt:

'Bij het realiseren van doelstellingen van het geschiedenisonderwijs kan ook de nadruk liggen op de verstandelijke en emotionele ontplooiing van leerlingen, door ze in aanraking te brengen met mensen in het verleden als individu en in samenwerking met anderen, deel uitmakend van een groot aantal gemeenschappen en van een samenleving, die zelf een integratie van verschillende ordeningen en bindingen vormt. Thema's die gekozen worden in verband met deze doelstellingen zijn niet gebonden aan welke periode in de geschiedenis dan ook.'

De samenvatting met een drietal voorstellen betreffende de thematische aanpak is in de definitieve tekst gelijk aan de concept-tekst.

Dat geldt grotendeels ook voor het daarop volgende stuk dat gaat over de selectie van onderwerpen die op het CSE dienen te worden getoetst. Vergeleken met de voorstellen uit de concept-tekst vallen twee veranderingen op:

- bij de omschrijving van de onderwerpen blijven universiteiten en MO-opleidingen en de leraren uit het veld betrokken, de NLO's zijn echter verdwenen.

- de staatssecretaris dient niet twee jaar, maar drie jaar vantevoren de keuze van de te toetsen onderwerpen bekend te maken (elders in de tekst vindt men hiervoor de motivering dat grondige voorbereiding van de onderwerpen — vooral ook met het oog op geschikt materiaal ten behoeve van het oefenen van de vaardigheden — mogelijk moet worden gemaakt).

Verder voegt de werkgroep al vast een voorstel toe voor twee thema's voor het CSE van 1989:

- centralisatie en decentralisatie; de ontwikkelingen binnen de gemeente.
- de drie golven van de internationale vrouwenbeweging: vrouwen in beweging.

De niveau-differentiatie (2.5)

Na het gedeelte over de staatsinrichting (2.4) dat hier buiten beschouwing blijft omdat het elders apart besproken wordt, vervolgt de werkgroep met het probleem van de niveau-differentiatie, mede in verband met de ontwikkelingen in de tweede fase van het VO (lyceum-nota e.d.). De voorstellen zijn ook hier in grote trekken gelijk aan die uit de concept-tekst. Men blijft 'modules' van ca. zes weken het geschiktst achten, en zoekt het ook in deze definitieve versie in een 'praktische en een theoretische variant' om adequaat onderscheid te kunnen maken tussen een voor Havo, resp. Vwo geschikte wijze van uitwerking van een thema. De praktische en theoretische variant worden nu veel uitgebreider besproken en toegelicht met behulp van een drietal voorbeelden over resp. de thema's 'Fascisme', 'Verlichting' en 'Het ontstaan van de industriële samenleving'.

Dit is de omschrijving van de beide varianten in de nieuwe tekst, met het voorbeeld-thema 'fascisme':

'Het verschil zou daarbij dan vooral liggen in de stofomschrijving en een verschillende leergang: op het Havo worden andere zaken gevraagd dan op het Vwo, andere accenten gelegd bij de benadering van de leerstof-inhouden. De thema's blijven hetzelfde voor beide schooltypen, maar de praktische variant kent over het algemeen meer afwis-

seling in de werkvormen, legt de nadruk op praktische contexten, op het concrete, op het toepasbare in de samenleving. Overigens kunnen bij deze variant diverse creatieve vormen zoals rollenspellen, het maken van collages, inrichten van tentoonstellingen, het opzetten van een eigen diaserie wat meer aandacht krijgen. Tevens kunnen groepsoopdrachten hier wat vaker voorkomen. De theoretische variant legt een grotere nadruk op theoretische aspecten van geschiedenis zoals (wetenschappelijk) literatuur- en archiefonderzoek, historiografie en het maken van vergelijkingen over lange perioden. Bovendien kan bij de theoretische variant dieper en complexer op de stof ingegaan en langer bij eenzelfde deeltijds thema stilgestaan worden. Ook moet de leerling geheel zelfstandig in staat zijn om een stuk stof te verwerken, zowel uit schoolboeken als uit voorgelegde bronnen. Nogmaals: het gaat hier niet om een absolute keuze en afbakening van het een of het ander, maar om een beklemtoning bij de behandeling van de stof. Met deze schets van wat wij willen verstaan onder 'varianten' keert de werkgroep zich expliciet tegen het vastgeroeste en verkeerde beeld dat het onderscheid tussen Havo en Vwo zou liggen in de hoeveelheid gepresenteerde feiten. Bij beide typen is een probleemgerichte aanpak van het thema onontbeerlijk, stofoverlading uit den boze en geven de vaardigheden structuur aan het geheel. Om het 'variantendenken' te illustreren volgen hier een aantal globale voorbeelden van uitwerking van thema's (zowel voor het SO als het CSE), gedifferentieerd naar aanpak, werkvormen en vaardigheden.

Thema: Fascisme

Het fascisme is een stroming die een zwaar stempel op vooral Europa heeft gedrukt. Hoewel de periode van uitgesproken fascistische regimes 'geschiedenis' is geworden, zijn de sporen ervan nog steeds zichtbaar. Bovendien worden termen als fascisme en neofascisme nog steeds gebruikt om bepaalde bewegingen, partijen en dergelijke mee aan te duiden. Voor een goed begrip van deze tijd en van de tijd die oudere generaties hebben meegemaakt en voor een goed inzicht in het eigen denken en handelen is inzicht in het begrip fascisme onontbeerlijk. Wat hield het begrip in theorie in? Hoe brachten fascistische hun leer in de praktijk? In hoeverre valt wat nu hier en daar gebeurt te vergelijken met het fascisme tijdens het interbellum en de Tweede Wereldoorlog?

Praktische variant: het neofascisme kan als uitgangspunt worden genomen. Van daaruit kan worden teruggesproken naar het fascisme van het interbellum. Wat wordt in ons land verkondigd door partijen/groeperingen die door sommigen als fascistisch worden aangeduid? Te denken valt aan het gedachtengoed van de Turkse 'grijze wol-

ven' en de Centruumpartij. Televisieprogramma's e.d., afkomstig van of handelend over de betrokken groepen kunnen worden geanalyseerd. Een en ander kan b.v. resulteren in een discussie over het weer de kop opsteken van het 'fascisme' of in een kritisch interview met oud-verzetstrijders. (In het bijzonder vaardigheid feit en objectiviteit 2.1 en interpretatie 6.5).

Theoretische variant: het fascisme behandelen aan de hand van het artikel van Jan Romein: 'De sociale en economische grondslagen van het fascisme'; ook hoeft een deelname aan de discussie door Marxistinnen met behulp van artikelen van Trotsky uit de jaren dertig niet te worden geschuwd. Zo komt ter sprake of het fascisme wel een 'ideologie' is (en zo ja, wat voor één dan).

Tenslotte krijgt de leerling de opdracht een literatuur- en/of bronnenonderzoek te doen en daar een serie eigen conclusies aan te verbinden. (In het bijzonder: bron en vraagstelling 1.2-1.4 en interpretatie 6.6).

De werkgroep stelt vervolgens het veld voor om vanaf nu op ruime schaal in de trant van de voorbeelden te gaan werken om op die manier een bijdrage te leveren aan het onderzoek en grotere duidelijkheid te verkrijgen over hetgeen bij differentiatie mogelijk en haalbaar is. Verder adviseert zij de staatssecretaris met klem een commissie in te stellen om deze problematiek te onderzoeken.

De eindtermen en het eindexamenvoorstel (hoofdstuk 3)

Bij de eindtermen zijn de nrs. 3 en 4 veranderd in:

3. Een aantal thema's betreffende:

- de huidige samenleving en haar voor- geschiedenis;
- een aantal verschijnselen en problemen uit een verderweg liggend verleden in hun historische context.

4. Het functioneren van het huidige openbaar bestuur, zowel formeel als informeel op verschillende bestuursniveaus, waarbij ook de knelpunten en de mogelijke oplossingen aan de orde komen. Daarbij zal het ontwikkelingsaspect een permanent aandachtspunt zijn.

N.B. Onder staatsinrichting verstaan wij in het vervolg de omschrijving zoals hier geformuleerd in de eindterm.'

Het 'N.B.' bij de 2e eindterm is vervallen.

Wat betreft het eindexamenvoorstel verdient de omschrijving van de eindexamensstof in de nieuwe tekst de aandacht:

1. De Examenstof ((hoofdstuk 4)

De leerling dient:

1. minstens twee thema's te beheersen uit de geschiedenis van de huidige samenleving (verticale doelstellingen). De thema's worden gekozen zodanig, dat in de loop der jaren een evenwichtige keuze wordt gemaakt uit de Nederlandse, Europese en mondiale geschiedenis. In het totaal der thema's dient evenwicht te bestaan tussen politieke, sociaal-economische en cultuurgeschiedenis.
2. minstens twee thema's te beheersen die betrekking hebben op de historische traditie (horizontale doelstellingen). Zij worden evenwichtig gekozen uit de Nederlandse, Europese en mondiale geschiedenis. De thema's moeten gelijkmatig over de tijd zijn gespreid. Tenslotte, in het totaal der thema's dient evenwicht te bestaan tussen politieke, sociaal-economische en cultuurgeschiedenis.
3. - De leerstof staatsinrichting uit de onderbouw wordt bekend verondersteld.
(N.B.: Deze bepaling is nodig i.v.m. niet dwingend karakter van leerplan bij bijzonder onderwijs)
- De leerling wordt tevens verondersteld kennis te hebben van en inzicht te hebben in tenminste twee thema's uit de staatsinrichting t.w.
 1. De relatie Overheid-Burger(s)
 2. De relaties binnen verschillende Overheden.
4. in het kader van bovengenoemde drie categorieën van onderwerpen er blijkt van te geven de structuurbegrippen (genoemd onder 2.1) te beheersen.
5. in het kader van bovengenoemde drie categorieën van onderwerpen er blijkt van te geven de vaardigheden te beheersen.

2. Het SO omvat tenminste 4 thema's die niet op het CSE getoetst worden.

Invoeringsstrategie (hoofdstuk 4)

Nieuw is een gedeelte over invoeringsstrategie. De werkgroep meent dat haar voorstellen zoveel nieuws bevatten, dat een gefaseerde en goed begeleide invoering verdient. Daarbij stelt de werkgroep voor in 1989 te beginnen met de twee reeds eerder genoemde onderwerpen, waarbij de nadruk moet vallen op de thematische aanpak (dus: aan een vraagstelling gebonden). Hieraan gekoppeld worden dan het eerste tweetal structuurbegrippen met bijbehorende vaardigheden. In elk volgend jaar kunnen dan twee structuurbegrippen met bijbehorende vaardigheden

worden toegevoegd. Een commissie uit vertegenwoordigers van universiteiten, MO-opleidingen en VGN moet de vernieuwing begeleiden en de examens evalueren, alsmede voorstellen doen voor verbeteringen. En tenslotte moet er, met name in de cur-

sus 1987-88, nascholing komen die zich richt op de inhoud voor 1989, op de thematische aanpak en op het eerste structuurbegrip met bijbehorende vaardigheden. De nascholers zouden hieromtrent landelijk tot afspraken moeten komen.

Staatsinrichting t.o.v. geschiedenis geplaatst in het licht der historie

J. Brouwer, C. Bol

In dit artikel vindt u de voorgeschiedenis van het huidige huwelijk tussen 'geschiedenis' en 'staatsinrichting' geschetst. Tegen de achtergrond daarvan wordt ingegaan op de ontwikkeling van de vakkencombinatie sinds de invoering van de Mammoetwet en op de problemen die zich daarbij bleken voor te doen.

Brouwers suggestie om uit de problemen te komen vormt de afsluiting van zijn, ten behoeve van de HEG, verrichte studie.

C. Bol, die de oorspronkelijke tekst, getiteld 'Staatsinrichting' ten opzichte van Geschiedenis geplaatst in het licht der historie', voor Kleio samenvatte is als docent staatsinrichting en nieuwste geschiedenis verbonden aan de Stichting Opleiding Leraren te Utrecht. Brouwers volledige tekst kunt u tegen kostprijs krijgen door uw bestelling te richten aan L.J.G.; van Schie, secretaris van de werkgroep HEG, per adres SLO, postbus 2041, 7500 CA Enschede.

Met de invoering van de Mammoetwet in 1968 verscheen op het curriculum van het voortgezet onderwijs een nieuw vak, geschiedenis en staatsinrichting, een samenvoeging van twee vakken die voordien zelfstandig op het rooster figureerden. Over dit nieuwe vak is sindsdien voortdurend discussie gevoerd, het meest recentelijk, men zal het zich herinneren over de ontbinding ervan en het al dan niet onderbrengen van staatsinrichting of elementen daarvan bij maatschappijleer.

Dit artikel is bedoeld om duidelijkheid te scheppen over de positie van staatsinrichting. Door deze positie in historisch perspectief te plaatsen beoogt het tevens nieuwe perspectieven te openen voor de onderlinge verhouding van de twee integrerende delen van het vak geschiedenis en staatsinrichting.

De positie van St. I. in het verleden

De grondslag van het moderne middelbaar onderwijs is gelegd, zoals bekend, in Thorbeckes wet tot regeling van het middelbaar onderwijs van 2 mei 1863. Onder andere werden bij deze wet ingesteld hogere burgerscholen bestemd voor 'die talrijke burgerij, welke meer vrijheid bezit om denken en kennis te ontwikkelen, dan doorgaans ambachtslieden en kleine landbouwers.' Het ging erom te voorzien in de behoeften van voornamelijk handel en nijverheid aan een breed opgezet onderwijs ter voorbereiding op het vervullen van allerlei maatschappelijke betrekkingen, behoeften en diensten.

In eerste aanleg was niet een vast curri-

culum voorgeschreven, maar na enige jaren al ontstond een vrij grote uniformiteit. Verdelen we de periode 1867–1968 op basis van het geldende leerplan (waarbij

opgemerkt dat tot aan 1920 een algemeen leerplan ontbrak) dan zagen de respectievelijke lessentabellen er uit als in figuur 1,

Figuur 1: Overzicht van het totaal aantal lesuren per vak op de HBS tussen 1867 en 1968

Vakken	1867 aantal uren	%	1920 aantal uren	%	A	1937 %	B	%	A	1954 %	B	%
a) Wiskunde	29		26		18		26		15		25	
b) Mechanica	4		1) 4		—		4		—		5) 4	
c) Natuurkunde	6		2) 10		5		11		5		11	
d) Scheikunde	7		2) 10		6		10		6		10	
Prakt. oef. in c of d	4											
e) Plant- en dierkunde	5		8		4		8		4		8	
Delfstof- en aardkunde	3		—									
f) Kosmografie	2		1				1				1	
	60	37	59	(35)36	33	20	60	37	30	18	59	36
g) Staatsinrichting	2		2		3		2		3		1	
h) Staatshuishoudkunde	3		2		4		2		4		1	
i) Aardrijkskunde	10		3)10		12		10		12		11	
k) Geschiedenis	13		11		12		11		13		12	
p) Handelswetenschappen	4		1) 3		12		1) 4		14		1) 3	
	32	19	28	(17)16	43	26	29	(17)16	46	28	28	(17)16
1) Ned. taal en letterk.	13		14		18		14		20		18	
m) Franse taal en letterk.	15		16		20		16		19		16	
n) Engelse taal en letterk.	10		11		15		11		17		13	
o) Duitse taal en letterk.	14		14		18		14		14		10	
	52	32	55	33	71	43	55	33	70	42	57	34
q) Schoonschrijven	1		—		—		—		—		—	
r) Hand- en rechtl. tek.	19		1)12		5		1)10		6		1)10	
s) Gymnastiek/lich. oef.	—		13		13		13		13		13	
	20	12	25	15	18	11	23	(13)14	19	12	23	(13)14
Totaal (aantal uren)	164	100%	165	100%	165	100%	165	100%	165	100%	165	100%
			(164)									
			4)									

1) Hierin zijn begrepen de facultatieve uren in klas 5, waar de leerlingen of de lessen in mechanica (2 uren) — in 1934 vervangen door handtekenen (1 uur) — en lijntrekken (1 uur) of die in de handelswetenschappen (2 uren) moesten volgen.

2) Hierin zijn begrepen de uren voor praktische oefeningen en v.w.b. scheikunde ook die voor delfstofkunde.

3) Hierin zijn begrepen de uren voor aardkunde.

4) De keuze voor handelswetenschappen is tussen haakjes geplaatst.

5) Met ingang van 1 september 1962 werd mechanica onderdeel van natuurkunde; 3 lesuren kwamen bij natuurkunde, 1 lesuur bij wiskunde.

Hierbij zij gewezen op de betrekkelijk zwakke positie van de maatschappelijke vakken ten opzichte van de wis- en natuurkundige en de literaire vakken. (17 procent tegenover 69 procent, na invoering van de HBS-A op dit type 27 procent tegenover 61 procent). Ook binnen de maatschappelijke vakken is sprake van een hiërarchie: geschiedenis en aardrijkskunde hebben een groter gewicht dan staatsinrichting en staatshuishoudkunde. Hoeveel tijd er precies is besteed aan geschiedenis en staatsinrichting samen blijkt uit het volgende staatje:

Behalve aan het gegeven aantal uren is de belangrijkheid van een vak ook af te lezen uit de rol die het speelt — of niet speelt — op het eindexamen. Zie figuur 2.

Vrijwel vanaf het begin van de nieuwe regeling door Thorbecke zijn er klachten geweest over de omvang van het onderwijsprogramma en het programma van eisen van het eindexamen. Overladenheid enerzijds en oppervlakkigheid anderzijds dreigden. Oplossingen werden gezocht door de exameneisen voor bepaalde vakken te beperken, het aantal examenvakken c.q.

	1867–1920	1920–1954	1954–1968
geschiedenis	7,9	6,7	7,3
staatsinrichting	1,2	1,2	0,6
samen	9,1	7,9	7,9

Figuur 2: *Schriftelijk en mondeling te examineren vakken op de HBS*

Vakken	1866	1870	1901	1917	1920	1929	1934	1962
wiskunde	s/m*1)	s	s	s	s	s	s	s
mechanica	s/m	s	s	s	—	s*3)	s	*5)
natuurkunde	s/m	s	s	s	s	s	s	s
scheikunde	s/m	s	s	s	s	s	s	s
plant- en dierkunde	s/m	m	m	m	m	m	m	m
delftstof- en aardk.	s/m	m	*2)	—	—	—	—	—
kosmografie	2/m	m	m	m	—	—	—	—
staatsinrichting	s/m	m	m	m	—	—	—	—
staathuishoudk.	s/m	m	m	m	m	m	v	v
aardrijkskunde	s/m	m	s	m	m	m	v	v
geschiedenis	s/m	m	s	m	m	m	v	v
handelswet. (boekh.)	s/m	s	s	m	—	s*3)	—	—
Nederlandse taal	s/m	s	s	s	s	s	s	s
Franse taal	s/m	s	s	s	s	s	s*4)	s
Engelse taal	s/m	s	s	s	s	s	s*4)	s
Duitse taal	s/m	s	s	s	s	s	s*4)	s
schrijven	—	—	—	—	—	—	—	—
tekenen	s/m	—	s	s	s	—	—	—
gymnastiek/lich. oef.	—	—	—	—	—	—	—	—

*1) s: schriftelijk examen; evt. ook mondeling
m: mondeling examen
v: met mogelijkheid tot vrijstelling
—: vervallen als examen vak

*2) delftstofkunde werd ondergebracht bij scheikunde, aardkunde bij aardrijkskunde

*3) uitsluitend schriftelijk examen

*4) voortaan met uitzondering van het onderdeel letterkunde

*5) mechanica werd overgebracht naar natuurkunde

schriftelijk te examineren vakken te verminderen, alsook het doen schrappen van bepaalde vakken en ze onderbrengen bij andere, verwant geachte, vakken.

De allereerste maal dat deze laatste mogelijkheid werd geopperd met betrekking tot het vak staatsinrichting was al in 1876 toen de 'Vereeniging van Leeraren aan inrichtingen van Middelbaar Onderwijs' aan haar leden voorstelde dit vak onder te brengen bij geschiedenis. Behalve onderwijskundige (de samenvoeging werd geacht kennisverhogend en -versterkend te werken) zullen ook praktische overwegingen een rol hebben gespeeld bij de gedachte aan samenvoeging. In verband met de hoogte van het salaris en het geringe aantal uren was het staatsinrichtingsonderwijs veelal gecombineerd met dat in andere vakken, zoals geschiedenis, boekhouden en Nederlands. De algemene ledenvergadering voelde niet voor het voorstel, maar er bleek voldoende dreiging te bestaan om de leraren staatswetenschappen in het geweer te brengen.

Zij richtten een commissie op die met een 'Verklaring' kwam waarin o.a.: *'Met allen eerbied voor den ijver en het talent onzer medeleeraren wagen wij het toch, de vrees uit te spreken, dat de staatsinstellingen niet tot haar recht zullen komen, als zij worden onderwezen door mannen, die het onafzienbare veld der geschiedenis tot hun hoofdstudie hebben gekozen, wier vroegere studie (meestal de letteren) geheel andere geestesgaven eischte en ontwikkelde dan de beoefenaar der staatswetenschap behoeft...'*

Aangezien de wetgever geen aanleiding zag in te grijpen, heeft deze strijd voornamelijk

geen gevolgen gehad. Van aanzienlijk ingrijpend betekenis voor de positie van het vak staatsinrichting was de zogenaamde concentratiegedachte, ontwikkeld door de inspecteur van het MO G. Bolkestein (1871–1956). Deze publiceerde in 1932 twee opstellen waarin hij een strijdigheid constateerde tussen de bestaande wettelijke regelingen met betrekking tot het onderwijs en moderne pedagogische en psychologische inzichten. De school wilde elke leerling alle kennis en ontwikkeling geven, alles wat een leerling later in de maatschappij, het leven of bij verdere studie aan kennis nodig zou hebben. Maar, aldus Bolkestein, *'door kennis alleen worden de tegenwoordige behoeften niet meer bevredigd'* Vandaar dat hij wilde breken met dit eenzijdig op intellectuele kennis gerichte onderwijs, dat geleid had tot een veelheid van onsaamenhangende vakken en tot intellectueelisme en oppervlakkigheid. Bolkestein meende dat de moderne school tot taak had de leerlingen voor te bereiden op een plaats in de maatschappij en de gelegenheid te scheppen voor individuele persoonlijkheidsontplooiing. Uit deze synthese leidde hij als centrale vernieuwingsgedachten of 'richtinggeefsters' voor het onderwijs af: concentratie, verdieping en individualisering.

Wat Bolkestein concreet voor ogen stond met betrekking tot de hier behandelde vakken bleek in 1938 en volgende jaren toen hij in een rapport Bolkestein voorstelde het vak staatsinrichting op de HBS-B voortaan onder te brengen bij geschiedenis. Dat zou betekend hebben dat in het gehele middelbaar onderwijs slechts op de HBS-A

staatsinrichting als zelfstandig vak gehandhaafd zou blijven. Op gymnasium en MMS was het immers al onderdeel van geschiedenis.

Onder deze nu wel zeer concrete dreiging richtten leraren staatsinrichting op 26 april 1935 een 'Vereniging tot behartiging van het onderwijs in de Staatswetenschappen' op. Deze vereniging heeft met tal van argumenten getracht staatsinrichting als zelfstandig en verplicht vak te behouden. Zij wees hierbij op het grote algemene belang van een gedegen cognitieve en normatieve uitrusting van de toekomstige *staatsburger*. Zij achtte het gevaar groot dat staatsinrichting bij geschiedenis ondergebracht tot een bijwagen zou worden. Zij meende dat de geschiedenisleraar zijn steeds groeiende leerstof zou beschermen ten koste van de staatsinrichting, waardoor het juridische element in dit onderwijs en het begrip voor actuele zaken in het gedrang zou komen.

Tenslotte heeft, zoals bekend, de strijd van de VOS niet het beoogde resultaat gehad, al is zij niet geheel vergeefs geweest. Dit moge blijken als we ter afsluiting van dit gedeelte de ontwikkeling van de discussie rond de Mammoetwet kort bezien.

In Cals' oorspronkelijke wetsontwerp werd staatsinrichting uitsluitend genoemd onder de vakken die gegeven dienen te worden aan het atheneum. Voor de andere schooltypen werd het vak zelfs in het geheel niet genoemd. Van de verwachting in kringen van de VOS dat het nieuwe vak maatschappijleer voor het belangrijkste deel met staatsinrichting 'gevuld' zou worden, bleek weinig terecht te komen. Uit de toelichting op het gewijzigde wetsontwerp van februari 1961 bleek dat op de toekomstige Havo en Mavo benevens op het Gymnasium staatsinrichting diende te worden gegeven als onderdeel van geschiedenis. De nota van Wijzigingen beschreef het vak voor alle duidelijkheid als *'geschiedenis – staatsinrichting daaronder begrepen –'*. De daarop door de VOS met name op de Kamer gerichte agitatie had enig succes. Een amendement-Vermeer van 2 april 1962 stelde voor 'staatsinrichting daaronder begrepen' te lezen als 'staatsinrichting'. De indieners wensten *'meer zekerheid te verkrijgen, dat op gymnasium en Havo-scholen aan staatsinrichting voldoende aandacht zou worden besteed'*. Een vierde Nota van Wijzigingen kwam tegemoet: de omschrijving van het vak werd nevenschikkend 'geschiedenis en staatsinrichting'.

Dit betekende dat staatsinrichting niet werd opgevoerd als een zelfstandig vak, maar ook niet als onderdeel van het vak geschiedenis. Ingevoerd werd een nieuw vak. Vermeld dient nog te worden, dat in de tenslotte van kracht geworden wet dit nieuwe vak ook onder deze benaming voortkomt voor het atheneum. VOS verzet hier tegen bleek niet toereikend.

Een nieuw vak

De praktijk van het nieuwe vak geschiedenis en staatsinrichting is sinds 1968 een bijzonder moeizame geweest. Dat lag voor een gedeelte aan onduidelijkheid aangaande de bedoeling van de wetgever. In kringen van de VGN hanteerde men een integratiegedachte die uitging van de in de wet juist niet voorkomende onderschikking van staatsinrichting aan geschiedenis. Dit werd ook in de hand gewerkt door bijvoorbeeld het rijksleerplan geschiedenis en staatsinrichting, dat in februari '68 in concept aan de rijksscholen werd toegezonden en waarin voor de onderbouw integratie werd voorgeschreven in onderschikkende zin:

'Bij de behandeling van onderwerpen uit de Nederlandse geschiedenis dient aandacht te worden besteed aan de hedendaagse staatsinstellingen van het Koninkrijk der Nederlanden en hun functie.'

In de toelichting op het leerplan die het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen publiceerde, werd er met betrekking tot de staatsinrichting op gewezen:

'dat deze in het geschiedenisonderwijs dient te worden geïntegreerd, opdat de leerlingen de ontwikkelingen in ons staatsbestel gaan zien tegen hun historische achtergrond. In het laatste jaar, waarin geschiedenis en staatsinrichting nog voor alle leerlingen een verplicht vak is, zal bij de behandeling van de naoorlogse ontwikkeling in Nederland ook aandacht moeten worden besteed aan de hedendaagse functie van de staatsinstellingen, mede in verband met de maatschappijleer, die voor alle leerlingen een verplicht vak is.'

In de volgende jaren is er wel gedacht en gesproken, in commissies van de VGN, CLMGS, SLO, maar tot erg veel duidelijkheid heeft dit alles nog niet geleid. Men zou kunnen stellen, dat de verzuchting van CMGLS uit 1977 dat er genoeg geschiedenisdocenten zijn *'die beseffen dat ze er met hun staatsinrichtingsonderwijs nog lang niet zijn, en die, begrijpelijk genoeg, tobben over het probleem of en hoe dat onderwijs op hun historische activiteiten geënt zou kunnen worden,'* erg op z'n plaats was. Degenen die zich sinds het midden van de jaren zeventig bezighielden met het integratieprobleem zochten de oplossing in de inpassing van leerstof uit de staatsinrichting in de geschiedenis. Deze weg bleek echter maar ten dele begaanbaar. Belangrijke gedeelten van de leerstof van de staatsinrichting, te denken valt aan de lagere overheden, de rechterlijke macht, kunnen op deze manier niet worden ingepast. Het enig mogelijke voor de historicus leek de nadruk te leggen op de historische ontwikkeling van de staatsinstellingen en de voorkeur te geven aan onderwerpen die zich voor een his-

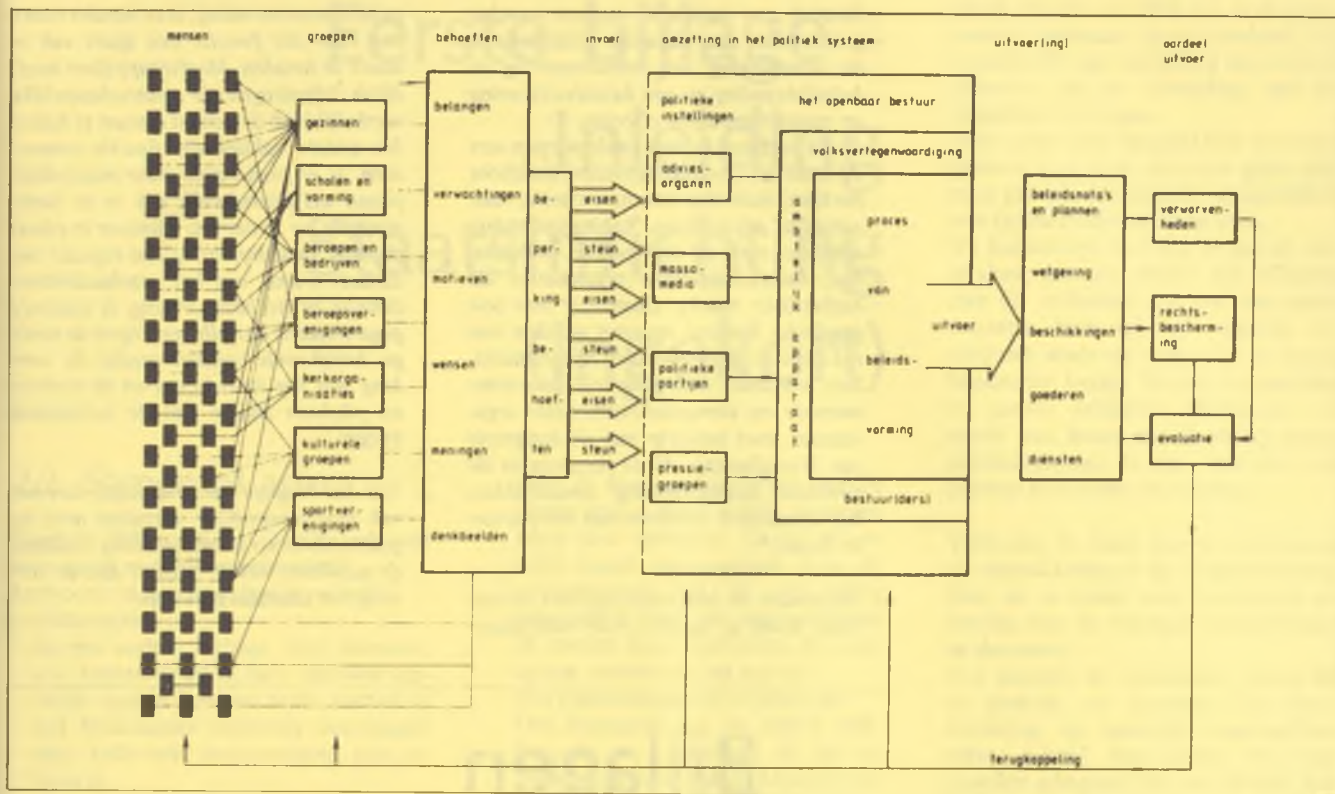
torische behandeling lenen, maar dat is geen integratie.

Eerst tegen het einde van de jaren zeventig kwam een nieuwe discussie op gang over de positie van het vakonderdeel staatsinrichting binnen het vak geschiedenis en staatsinrichting. Het was de Nijmeegse vakdidacticus dr. J. Brouwer (wiens gedachten we in dit artikel weergeven) die wees op een mogelijkheid om uit de impasse te komen. Hij vroeg zich onder meer af of het niet beter zou zijn de term integratie in de in zwang geraakte betekenis maar te vergeten en in plaats daarvan te streven naar coördinatie tussen de beide delen van het vak. Coördinatie betekent dus dat er sprake dient te zijn van twee *aparte, maar op elkaar afgestemde* onderdelen van het vak. In Brouwers optiek wordt deze afstemming op gelukkige wijze mogelijk gemaakt door de ontwikkeling die zich in de jaren tachtig heeft voorgedaan in het denken over de inhoud van de component staatsinrichting.

Dit denken werd sterk gestimuleerd toen het onderdeel staatsinrichting in 1981 werd opgenomen in het centraal schriftelijk eindexamen. De wel erg traditionele eisen, die toen bleken te zijn gesteld, brachten sommigen ertoe op zoek te gaan naar een *'andere staatsinrichting'*, een staatsinrichting waarin minder de formeel-juridische regelgeving centraal staat en meer de politieke werkelijkheid. Daarbij legden zij de nadruk op het plaatsen van de staatsinrichting in zowel een juridisch als een politiek-maatschappelijk kader alsook in een historische context, het hanteren van verschillende — een juridische, een historische en een politologische — benaderingswijzen en het vervangen van de oude trias politica als ordeningsprincipe door de in de politicologie veel gebruikte politieke systeemtheorie. Een dergelijke *'andere staatsinrichting'* zou dermate van inhoud veranderen dat in Brouwers visie ook een nieuwe benaming op z'n plaats zou zijn. Hij pleit voor *'openbaar bestuur'*.

Om de geplaagde historicus een wat concreter idee te geven, waar het om gaat laten we hier een schema zien van een politiek systeem. (Uit: Van de Gevel en Van de Goor, *Bestuur en systeem*, 70.)

Ter toelichting: Met openbaar bestuur wordt hier bedoeld het geheel van structuren en processen waarbinnen beleid wordt gevormd en beslissingen worden genomen. Het omvat de gezagsdragers (politieke bestuurders) en de ambtenaren (ambtelijke bestuurders) en de politiek en ambtelijk bestuurlijke organen in de drie bestuurslagen. De politieke omgeving is te omschrijven als het geheel van individuen, groepen en instellingen die opvattingen, verlangens en eisen onder de aandacht brengen van het openbaar bestuur. In de politieke systeem-



Een politiek systeem.

benadering wordt het openbaar bestuur gezien als een (sub)systeem dat tezamen met zijn politieke omgeving het politieke systeem vormt, dat wil zeggen het geheel van opvattingen (politieke cultuur), gedragingen en posities (politieke structuur) voorzover die tot doel hebben inhoud, de totstandkoming en effecten van het overheidsbeleid te beïnvloeden.

Het is zonder meer duidelijk dat een dergelijk politiek systeem aan voortdurende verandering onderhevig is en derhalve in z'n historische 'Werdegang' is te beschrijven. Deze ontwikkeling binnen de component staatsinrichting van een vak dat nog altijd geschiedenis en staatsinrichting heet, brengt Brouwer ertoe te pleiten voor de afstemming van het element geschiedenis op de staatsinrichting 'nieuwe stijl'. Hij stelt zich dan voor dat in het vakonderdeel staatsinrichting het hedendaagse Nederlandse politieke stelsel centraal staat en wel in samenwerking met zijn maatschappelijke omgeving en in een historische context en dat in het vakonderdeel geschiedenis mede aandacht wordt besteed aan een nieuw aspect van de geschiedenis naast bijvoorbeeld de sociaal-economische, mentaliteits- of vrouwengeschiedenis te weten geschiedenis van het openbaar bestuur.

Een op deze wijze opgevatte coördinatie van geschiedenis en staatsinrichting laat beide onderdelen tot hun recht komen en

kan een einde maken aan de uitzichtloze integratiediscussie.

Ter afsluiting enige citaten uit het onlangs verschenen rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid:

- 'De essentiële bijdrage van het vak geschiedenis aan de basisvorming ligt in het leren denken in tijdsdimensies en veranderingen, het verwerven van kennis over en inzicht in historische processen die aan de hedendaagse samenleving ten grondslag liggen.'
- 'Zo is het van belang dat kinderen leren inzien dat mensen niet alleen onder steeds wisselende omstandigheden leven, maar dat zij aan die verandering ook zelf een bijdrage leveren, dat actuele ontwikkelingen een oorsprong hebben en met elkaar kunnen samenhangen.'
- 'Het bruikbaarheidsbeginsel staat dus voorop: de verworven kennis, vaardigheid en attitudes dienen bij te dragen aan een volwaardig functioneren in de samenleving. Dit geldt zeker ook voor staatsinrichting...'
- 'Iedere burger behoort de structuur, de principes en de werking van staatsinstellingen te kennen, om zijn daaraan ontleende persoonlijke en democratische

rechten en verplichtingen te kunnen begrijpen en uitoefenen. Het verdient aanbeveling staatsinrichting als onderdeel van het vak geschiedenis (en staatsinrichting -JB-) te definiëren, omdat inzicht in de ontstaansgeschiedenis van maatschappelijke besluitvormingsstructuren een wezenlijke bijdrage betekent aan inzicht in de werking ervan.'

- 'Staatsinrichting heeft traditioneel als object de wijze waarop bindende besluitvorming binnen een samenleving plaatsvindt. Drie hier afgeleide vragen zijn vervolgens te onderscheiden:
 - (1) hoe hebben vroegere samenlevingen hun besluitvorming georganiseerd en hoe is de totstandkoming van de onze te verklaren;
 - (2) hoe is de besluitvorming in ons land formeel geregeld en
 - (3) hoe verloopt de besluitvorming in ons land feitelijk?
 Hieraan verwant is de vraag naar de mogelijkheden van individuen om besluitvorming te beïnvloeden. Dit onderscheid zegt in feite nog niets over de werkelijke stofkeuze en de vormgeving daarvan in het onderwijs. Bij benadering en heel globaal kan die stofkeuze als volgt aangeduid worden. In plaats van het statische model van de trias politica zou staatsinrichtingonderwijs nut kunnen hebben van een systeembenadering.

Daarbij zou aandacht moeten worden geschonken aan eisen en verlangens in de samenleving, aan beleidsvorming en beleidsbepaling en aan beleidsuitvoering en maatschappelijke effecten.

In dit verband komen onderwerpen aan de orde als: belangengroepen, politieke partijen, buitenparlementaire actie, massamedia, adviesraden, kabinetsvorming, coalities, wet- en regelgeving, ambtenaren, maatschappelijke organisaties, de rechterlijke macht. Daarnaast zou ook aandacht besteed moeten worden aan rol en functie van organen in internationaal verband: internationale gouvernemente en non-gouvernemente organisaties, met inbegrip van de integratie van West-Europa. Al de factoren in de politieke besluitvorming benadrukken het dynamisch karakter van het politieke bestel.'

— 'Naarmate in het onderwijs het accent meer komt te liggen op de maatschap-

pelijke voorbereiding, is er minder reden om voor die functie een apart vak in stand te houden. Maatschappijleer heeft ertoe bijgedragen de maatschappelijke werkelijkheid de school binnen te halen. Nu andere vakken die functie overnemen, is er geen reden meer maatschappijleer als afzonderlijk vak in de basisvorming op te nemen. Wanneer in plaats daarvan staatsinrichting een regulier onderdeel wordt van het geschiedenisonderwijs in de basisvorming, is daarmee gegarandeerd dat alle leerlingen de nodige basiskennis opdoen inzake de werking van het staatsbestel en de rechten en plichten daarin van de individuele burger.'

— 'Uit het huidige vakkenaanbod kan het vak maatschappijleer vervallen mits bij geschiedenis en staatsinrichting voldoende aandacht wordt besteed aan de vorming tot staatsburgerschap.'

Bijlagen Staatsinrichting

Deze HEG-voorstellen vinden hun oorsprong bij een kleine HEG-subcommissie, versterkt met een reeks deskundigen die eerst incidenteel, later regelmatig advies kregen van een drietal afgevaardigden van het landelijk overlegorgaan vrouwen-geschiedenis (LOV) met het oog op de emancipatorische aspecten:

De heer C. Berkhout, Inspecteur VO

De heer B. Boersma, Stichting Interstudie

De heer J. Brouwer, Katholieke Universiteit Nijmegen

Mw. J. Eijt, Docente Lbo/Mbo

De heer R. v.d. Geest, Rijksuniversiteit Leiden

Mw. J. Reitsma, WPO-medewerkster HEG

De heer L. v. Schie, Secretaris Commissie HEG (subcommissie staatsinrichting)

De heer J. Wijne, Nutsseminarium Amsterdam

De heer C. v.d. Woude, Stichting Interstudie

Mw. M. Grever, Katholieke Universiteit Nijmegen (LOV)

Mw. L. Hesselink, Onderwijsinspectrice te Leiden (LOV)

Mw. Z. Matthee, Docente VO (LOV)

De centrale tekst van de eerste bijlage be-

gint met de volgende drie kernvragen:

1. Willen wij het huidige vak met de twee aparte onderdelen behouden (par. 2.2)?

2. Hoe staat het tot op heden met staatsinrichting 'in het veld' (par. 2.3)?

3. Restauratie of vernieuwing (par. 2.4)?

Vervolgens verantwoordt de HEG haar streven om zich niet te willen beperken tot eindexamen en eindtermen, maar om ook uitspraken te doen over het erop voorbereidende onderbouwprogramma (par. 2.5). Daarbij wordt gekozen (par. 2.6) tegen integratie van staatsinrichting in het reguliere geschiedenisonderwijs en voor afstemming als van twee niet identieke personen in één Siamese tweeling.

Tenslotte wordt vastgesteld dat Mavo/Havo en Vwo een in opzet gelijk onderbouwprogramma voor staatsinrichting behoren te hebben — het eigenlijke leerplan — voorstel voor de onderbouw zal met het derde deeladvies gepubliceerd moeten worden.

De tekst van de tweede bijlage bevat de voor staatsinrichting kenmerkende structuurbegrippen. Deze tekst is geheel overgenomen.

De HEG ziet uit naar Uw reacties.

kleio

Eerste bijlage - Inleiding Staatsinrichting (ingekort)

2.2. Samen of apart

Vraag 1: Willen wij het huidige vak met twee aparte onderdelen behouden?

Antwoord: ja, om de volgende redenen:

a) Historische —:

In een andere bijdrage voor discussie, o.a. binnen de HEG, zal J. Brouwer duidelijk maken hoezeer beide vakken in het Nederlandse onderwijs verstrengeld zijn, zelfs méér dan menig een zich bewust is.

b) Onderwijspolitieke —:

We zijn er van overtuigd, dat in de huidige politieke 'cultuur' een goed uitgewerkte staatsinrichting de positie van ons vak geschiedenis en staatsinrichting zéér zal versterken. We stellen vreugdeloos vast, dat helaas de 'romantische' aandacht in Nederland voor historische gebeurtenissen niet in wat rationeler vorm door de overheid wordt vertaald in onderwijsbeleid, dat de lippen dienst van de overheid aan politieke vorming — een relikwie der jaren zestig — niet wordt gevolgd door daden (bijvoorbeeld financiën en/of uren ter verhoging van de kwaliteit van het vak).

c) Stel:

1. Staatsinrichting zou een vak apart worden, in de meest letterlijke zin. Deze mogelijkheid werd wel bepleit, m.n. door de Vereniging van Juristen, maar niet door de overheid gesteund.

De dan wéér toenemende druk op de lessentabel maakt een initiatief in die richting o.i. volkomen kansloos en is naar onze mening ook ongewenst, zeker indien het vak naar juristen-aard gegeven zou worden. Hierop komen we elders terug. (Zie 2.4)

2. Staatsinrichting zou worden opgedeeld over b.v. Geschiedenis (wording) en Maatschappijleer (werking) plus enkele krullen, die bij Aardrijkskunde en Economie aan de orde kunnen komen. Het splitsen van leerstof-onderdelen uit de staatsinrichting is heilloos voor het vak en onduidelijk

voor de leerling. Dan is het hier de plaats eens te meer stelling te nemen tegen deze opvatting, die bij tijd en wijle wordt gepropageerd door de staatssecretaris VO. Bij geen enkele gelegenheid heeft de staatssecretaris de mening doen postvatten, dat haar opinie voortkwam 'uit het vak'.

Om misverstanden te voorkomen:

Ons standpunt kan de indruk wekken, dat we uitsluitend uit zijn op terrortium-verdediging. Afgezien van de vraag of dat een oneerbaar gedrag zou zijn: Wij menen, dat politieke vorming een doel van het onderwijs is. Daaraan mogen andere vakken, maatschappijleer, aardrijkskunde enz. deelnemen, ieder op eigen wijze. Evenwel: Het vak geschiedenis en staatsinrichting bevat sterk verwante leerstof met een duidelijke innerlijke samenhang!

2.3. Historici en Staatsinrichting

Na deze uitval richting buitenwacht is het billijk de hand in eigen boezem te steken met de vraag of we het onheil niet zelf over ons hebben afgeroepen.

Aangezien we niet beschikken over harde gegevens uit de onderwijspraktijk — op zich een veeg teken — kunnen we slechts veronderstellingen uiten, uiteraard niet uit de losse pols, maar op grond van een reeks van reacties en waarnemingen:

a) De docenten kregen een onjuist integratiebegrip opgedrongen n.l. dat staatsinrichting in geschiedenis zou opgaan. In de praktijk is dat niet haalbaar.

b) De liefde voor staatsinrichting gaat bij menige docent niet zeer diep.

c) Vroeger kwam aan de universiteiten de vakkencombinatie vaak voor maar vaak volgde een eerste, desastreus tentamen: beide disciplines vragen ten dele om een andere denktrant, hebben een eigen aard, structuur, begrippenkader. In de

nieuw situatie na 1968 (1) is er onvoldoende ingehaakt op de noodzaak van en behoefte aan nascholing van zittende docenten, die er 'plotseling' een bevoegdheid bij kregen.

Voor zover deze mogelijkheid wel werd gegeven is er door docenten geen optimaal gebruik van gemaakt. Ongetwijfeld met (goede) redenen, maar toch...

We kunnen ons niet aan de indruk onttrekken, dat een gebrek aan affiniteit met dit onderdeel van een fors aantal docenten leidt tot het volgende verschijnsel: zoals een leraar met te weinig historische bagage 'vlucht' in jaartallen en andere schijnbare zekerheden, zo vlucht een leraar met te weinig staatsinrichtingsbagage in een oplepelen van formele structuren en processen.

Voor ons de vraag: hoe in te haken op de ontwikkelingen bij staatsinrichting. Hoe, en in welke mate houden we rekening met de belangen van leerlingen en docenten?

Hoe kunnen we aansluiting vinden bij de praktijk van docenten, die staatsinrichting op tenminste aanvaardbaar niveau geven? Hoe kunnen we voorwaarden scheppen om over de hele linie docenten aanknopingspunten te geven voor hun lessen?

2.4. Restauratie of nieuwbouw

De overweging restauratie of nieuwbouw plaatste de subcommissie voor een groot dilemma. Immers restauratie zou inhouden: de bestaande lespraktijk opvijzelen, maar dan wel op basis van een o.i. verouderde visie op het vak t.w. een juridische aanpak, in wisselende mate aangekleed met elementen uit de politicologie.

In een afzonderlijke notie zal J. Brouwer proberen aan te tonen dat deze aanpak niet meer aan te stellen eisen voldoet.

Ons standpunt is, dat je aan recente ontwikkelingen bij bestuurswetenschappen niet kunt voorbijgaan in dezelfde mate als je ook geen geschiedenis kunt gaan bepleiten met voorbijgaan aan de vorderingen van de didactiek!

Een zorgwekkende keuze: Zou restauratie van het vak al een behoorlijke bij- en nascholing vereisen, onze plannen maken deze noodzaak nog dwingerder. (Zie de consequentie-analyse van het HEG-advies.) Op de ene schaal komt diepe twijfel of de overheid hiervoor middelen ter beschikking zal stellen, het tegenwicht wordt gevormd door onze plicht (door de overheid opgelegd!) een verantwoord eindexamenprogramma te brengen. De gevolgen ervan, vertaald in een consequentie-analyse, vormen dan de rekening, die de overheid behoort te

betalen: voor niets gaat de zon op.
Hoeveel twijfels er ook blijven: Hier staan we (voor), we kunnen niet anders.

2.5. Examenprogramma en leerplan

De opdracht van de HEG is: het formuleren van een eindexamenprogramma en aanpassing aan het leerplan, voor zover nodig.

- Aangezien de subcommissie van mening was, dat veel minder dan bij geschiedenis kan worden ingehaakt op een bestaande traditie,
- aangezien we het niet verantwoord vonden voorstellen te doen over het te bereiken eindresultaat zonder ook aanwijzingen te geven voor de daartoe te volgen weg.

Hebben we de zelf geworpen handschoen opgenomen en ons beijverd een modelleerplan te ontwerpen, dat steun kan geven aan:

- het vergaren van het benodigde materiaal (onderwijsleerpakketten)
- de organisatie van de nascholing
- het opzetten van een programma en een lesopbouw door docenten.

Anders dan de HEG zijn we begonnen met de onderbouw, om via bovenbouw te komen tot formulering van eindexamenprogramma en eindtermen. Wel zal het de lezers opvallen, dat ook wij een poging tot ordening hebben ondernomen aan de hand van structuurbegrippen en vaardigheden.

2.6. Onze keuze

De subcommissie heeft het opgaan van staatsinrichting in geschiedenis verworpen op grond van de volgende overwegingen:

- a) Op grond van eerder genoemde overwegingen vrezten we, dat het opgaan van staatsinrichting in geschiedenis zal leiden tot al dan niet bewuste verdringing.
- b) Staatsinrichting is een apart onderdeel van het vak geschiedenis en staatsinrichting. Wie onze voorstellen naleest zal moeiteloos kunnen vaststellen, dat onderwerpen aan de orde komen, structuren en processen, die niet of slechts marginaal in het huidige geschiedenis-onderwijs worden behandeld, maar die o.i. essentieel zijn om een minimum aan politieke vorming bij leerlingen te bereiken.

Wil een en ander verantwoord behandeld kunnen worden, dan is 30 procent van de beschikbare lestijd nodig, zowel in onder- als bovenbouw. Het percentage is geen slag in de lucht maar gebaseerd op reële schattingen van de benodigde hoeveelheid tijd voor dit *minimum-programma* gerelateerd

aan het aantal beschikbare uren. Derhalve is het parool: afstemming op elkaar, waarbij een medisch wonder in beeld komt: De Siamese tweeling bestaande uit twee niet-identieke personen:

1. Geschiedenis:

daarin begrepen de wording van onze staatsinstellingen. De methodiek, gebruikt bij staatsinrichting wordt ook bij geschiedenis, waar mogelijk en zinvol, toegepast: *dezelfde* vragen worden gesteld bij bijvoorbeeld de werking van de Atheense democratie en de onderlinge verhoudingen binnen de Republiek als bij onderwerpen met betrekking tot het functioneren van gemeenten en provincies.

2. Staatsinrichting:

het verderop genoemde modelleerplan spreekt een duidelijke eigen taal.

Onze bedoeling is, dat geschiedenis en staatsinrichting wederzijds tevens als hulpwetenschap functioneren:

Bij geschiedenis moet/kan meer aandacht worden besteed aan bestuursgeschiedenis als achtergrond van staatsinrichting. Bij staatsinrichting moet/kan evenzeer aandacht worden besteed aan de historische achtergronden van het behandelde onderwerp.

Wel zou men kunnen spreken van integratie van geschiedenis en staatsinrichting in de zin van eenheid van persoon (de docent), tijd (afstemming van onderwerpen in hetzelfde leerjaar) en handeling (de methodiek).

2.7. Staatsinrichting op Mavo/Lbo

Tot het werkterrein van de HEG behoren Vwo, Havo en Mavo.

De subcommissie was al een fors eind met haar werkzaamheden gevorderd, toen de Brugcommissie werd ingesteld om de aansluitingsproblematiek op te lossen tussen HEG en AGEF/EPC: Mavo-D in verhouding enerzijds tot Mavo-C en Lbo-C/D, anderzijds tot Havo.

Dat heeft de consequentie, dat het werk van de subcommissie ook een rol zal spelen in de beraadslagingen van de BRUG. Immers, we hebben een programma gemaakt voor de onderbouw van Vwo/Havo/Mavo, dat tevens het eindexamenprogramma zou moeten worden van Mavo-4 op D-niveau.

De redenen daarvoor zijn de volgende:

- a) We zijn van mening, dat leerlingen aan minimumeisen moeten voldoen aan het eind van de periode, waarin geschiedenis en staatsinrichting een verplicht vak is.
- b) In 4-Mavo bestrijkt de examenperiode slechts één jaar, waarin een grote hoeveelheid leerstof moet worden behandeld. Daarbij komt nog de vermindering van het totaal aantal lessen als gevolg

van tentamens/SO.

We geven daarom de voorkeur aan herhaling van de onderbouwstof + enige verrijking door middel van thema's.

Deze o.i. verantwoorde stap is evenwel niet probleemloos:

- We doen daarmee een uitspraak over het leerplan voor de onderbouw Mavo/Havo/Vwo, terwijl zo'n leerplan alleen *opgelegd* kan worden aan rijksscholen.

Om zo'n leerplan aanvaardbaar te maken voor bijzondere scholen zal het dus in zodanige termen gesteld moeten worden, dat de vrijheid van onderwijs geen geweld wordt aangedaan.

- Het programma is niet zonder meer in de onderbouw van het Lbo te behandelen, al was het maar i.v.m. het verschil in het beschikbaar aantal uren: het vak geschiedenis (!) beschikt in het eerste en tweede leerjaar over slechts één lesuur

per week.

In het derde en vierde leerjaar (in beide gevallen als keuzevak) over telkens vier lesuren per week.

Verschuiving van een deel van het programma naar het 3e en 4e leerjaar zou dus inhouden, dat een (fors) aantal leerlingen niet meer bereikt wordt.

In samenwerking met de BRUG-commissie zal naar een oplossing gezocht moeten worden.

Tweede bijlage - Structuurbegrippen voor Staatsinrichting

Hieronder volgen de structuurbegrippen voor staatsinrichting. Deze begrippen zijn nauw met elkaar verbonden, zowel in de samenleving van alle dag, als in het onderwijs dat gegeven wordt/gaat worden. Tevens is één begrip — politiek — als een overkoepelend structuurbegrip op te vatten. Andere begrippen vormen daarvan een onderdeel/aspect. Daarom gaat het structuurbegrip politiek, hieronder genummerd als 0 aan de andere vooraf. Veel vaardigheden die voor geschiedenis zijn geformuleerd in het Deeladvies van de werkgroep HEG, zijn — mutatis mutandis en in meer of mindere mate — ook voor staatsinrichting van belang. Voor deze vaardigheden verwijzen wij naar dat Deeladvies. Het structuurbegrip bron als zodanig is bij staatsinrichting eveneens te hanteren. Gezien de inhoud van de eigen structuurbegrippen kent staatsinrichting echter wel bronnen die voor dit vak in het bijzonder van belang zijn: gemeentelijke en provinciale verordeningen, streekplannen, de grondwet, het stembiljet, wetten, Algemene Maatregelen van Bestuur, Memores van Toelichting, programma's van politieke partijen en actiegroepen, de handelingen van de Tweede Kamer, de data-bank van de Tweede Kamer, dag- en weekbladen, actualiteitsrubrieken op radio en televisie ('Den Haag Vandaag'), etcetera.

Alle definities, tenzij anders vermeld zijn afkomstig uit: R.B. Andeweg, A. Hoogerwerf, J.J.A. Thomassen (red.), *Politiek in Nederland*. Alphen a/d Rijn 1981.

0. Politiek

Het woord politiek is afgeleid van het Griekse 'politeia', hetgeen allereerst betekent: 'Het leven als burger in de staat', 'staatsregeling, regeringsvorm' en '(deelname aan) staatsbestuur'. Binnen elke samenleving bestaan bij individuele burgers en groepen verschillende belangen/wensen/doelstellingen. Politieke partijen, vakbonden, werkgeversorganisaties en Kerken zijn voorbeelden van groepen die zich sterk maken voor bepaalde belangen. Burgers voelen zich met één of meer van dergelijke groepen verbonden. Belangen en wensen verschillen niet alleen per individu/groep maar kunnen ook in de loop der tijd veranderen (zie ook structuurbegrip 5 bij geschiedenis). Alle individuen, groepen en organen die een rol spelen in de politiek, worden actoren genoemd. Tussen deze actoren bestaat een netwerk van relaties.

De belangen/wensen/doelstellingen van actoren kunnen met elkaar in strijd zijn en mogelijkheden tot conflicten in zich bergen. Niet aan alle wensen die in de samenleving leven, kan worden voldaan. Elke samenleving beschikt over beperkte middelen. Er moeten prioriteiten worden gesteld. Centrale vragen in de politiek, bij het nemen van beslissingen zijn dan ook: 'Wie krijgt wat, wanneer, hoe?' (Lasswell) en 'Waar berust in het beleidsproces formeel en waar informeel macht en hoe groot is die macht?' Kennis van formele regels, organen en structuren is één gids die helpt zoeken naar macht en invloed. Maar die

kennis is niet voldoende om het hele arbeidsproces in een samenleving te doorgronden. Buiten het formele kader hebben ook andere actoren macht en invloed in dit proces: adviesgroepen, pressie- en actiegroepen, massamedia.

Formeel neemt een meerderheid beslissingen via bepaalde regels en paden ten koste van een minderheid, die andere beslissingen zou hebben willen nemen. Maar aangezien vaak geen enkele belangengroep (politieke partij) de meerderheid in een samenleving achter zich heeft, wordt door verschillende actoren samengewerkt om zoveel mogelijk van hun wensen/belangen/doelstellingen te realiseren. Ook wordt met andere actoren/de minderheid rekening gehouden met het oog op latere, noodzakelijke acceptatie van de resultaten van het beleidsproces. Wanneer beslissingen eenmaal genomen zijn, moeten ze worden uitgevoerd en dit vereist een aanvaarding door de samenleving. Anderzijds worden beslissingen ook wel aanvaard zonder protest, omdat actoren zich niet realiseren dat ze het eigenlijk niet eens zijn met die beslissingen: de heersende ideologie wordt zonder meer geaccepteerd. Wanneer beslissingen niet worden geaccepteerd door een minderheid dan rest de meerderheid dwang ten opzichte van die minderheid. Bovendien hebben beslissingen allerlei gewilde en ongewilde gevolgen.

Gevolgen kunnen direct zichtbaar worden of pas na verloop van tijd (zie ook structuurbegrip 4 bij geschiedenis). Daarnaast impliceert het geheel van beslissingen zowel 'verandering' als 'continuïteit' (zie ook structuurbegrip 5 bij geschiedenis). Ook dit zijn aspecten van de politiek die onderzocht moeten worden.

In de politiek is het niet alleen van belang om actoren te beoordelen naar hun doelstellingen (bijvoorbeeld vastgelegd in partijprogramma's), maar ook naar de manier waarop de realisatie van die doelstellingen wordt nagestreefd. Uitsluitend goede wil mag niet voldoende zijn: wat komt er in de praktijk van de theorie terug? Hoe voeren degenen die beslissingen nemen de wensen van de inwoners van een samenleving uit?

Voor de leerlingen zal duidelijk moeten zijn, dat politiek niet iets is wat ver van hen afstaat. Daartoe kan de school als samenleving gebruikt worden, waarbinnen ook verschillende belangen/wensen/doelstellingen leven bij verschillende groepen (actoren). Als voorbeeld zou het onderwerp 'tussenuren' genomen kunnen worden. Wordt het lesrooster zo opgesteld, dat de leerlingen zo weinig mogelijk tussenuren hebben, of de leraren? Welke groepen spelen bij de totstandkoming van een besluit een rol? Welke groepen nemen geen/weinig deel aan de besluitvorming? En waarom? Welke belangen spelen er? Wie heeft er invloed op het beleidsproces binnen een school: schoolleiding, leraren, leerlingen, ouders? Hoe groot is de invloed van deze groepen, zowel via de medezeggenschapsraad als daarbuiten? Ook buiten de school kunnen op verschillende niveaus dezelfde vragen gesteld en beantwoord worden ten aanzien van het beleidsproces: gemeentelijk, provinciaal en landelijk. Niet alleen binnen maar ook tussen samenlevingen bestaan verschillen op het gebied van belangen/doelstellingen/wensen. Het is dan ook van belang dat leerlingen onderkennen dat politieke besluitvorming op verschillende manieren gestalte kan krijgen in bijvoorbeeld landen als Nederland, de VS en de SU.

buitenlandse actoren verstaan. Op kleinere schaal maakt elk individu, elk gezin, elke groep mensen deel uit van de omgeving.

Aanvoer

Vanuit de omgeving worden verlangens/eisen gesteld en in meer of mindere mate steun verleend aan het politiek systeem.

Omzetting

Binnen het politiek systeem wordt uit alles wat vanuit de omgeving wordt aangevoerd, een keuze gemaakt, omdat niet aan alle verlangens tegemoet kan worden gekomen.

Uitvoer

Het resultaat van de gemaakte keuzen is een bepaald (overheids)beleid, dat de omgeving bereikt in de vorm van bijvoorbeeld maatregelen/wetgeving.

Effecten

Het gevoerde beleid heeft allerlei (bedoelde en onbedoelde) gevolgen voor de omgeving, bijvoorbeeld de individuele burger/elk huishouden.

Terugkoppeling

De beleidseffecten hebben vervolgens invloed op het politiek systeem wanneer vanuit de omgeving nieuwe eisen worden gesteld/aangevoerd.

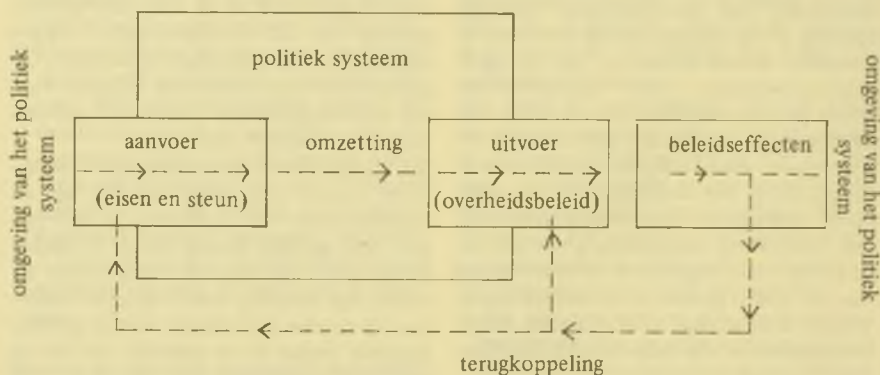
Het politiek systeem is open en dynamisch: de omgeving oefent er invloed op uit (aanvoer, terugkoppeling) en wordt er door beïnvloed (uitvoer, beleidseffecten).

1. Politiek systeem

Onder politiek systeem wordt verstaan 'het geheel van interacties waardoor de gezaghebbende toedeling van waarden voor een samenleving plaats heeft'. Een politiek systeem kan op verschillende niveaus onderscheiden worden: gemeentelijk, provinciaal, landelijk politiek systeem. Maar ook elders, bijvoorbeeld op een school, is een politiek systeem werkzaam.

Hoe een politiek systeem werkt wordt verduidelijkt door onderstaand schema:

De werking van een politiek systeem kan aan leerlingen van elk niveau duidelijk worden gemaakt aan de hand van een concreet voorbeeld. Als politiek systeem kan 'de school' worden genomen, als onderwerp de eerder genoemde 'tussenuren' (zie structuurbegrip 'Politiek'). De verschillende gedingen (schoolleiding, docenten, leerlingen, ouders) vormen de *omgeving*. Zij hebben elk hun eigen verlangens ten aanzien van de tussenuren. Deze uiten zij via de medezeggenschapsraad (*aanvoer*). De schoolleiding kiest daaruit (*omzetting*) en gaat voor het nieuwe schooljaar een be-



In het politiek systeem zijn zes elementen te onderscheiden:

Omgeving

Hieronder worden voor het landelijk politiek systeem zowel alle binnenlandse als

paald beleid voeren (*uitvoer*): als eerste prioriteit wordt gekozen voor zo weinig mogelijk tussenuren voor lagere klassen met het oog op het te verwachten lawaai in de school wanneer lagere klassen vrij zijn.

Voor docenten en hogere klassen kan dit beleid *effecten* hebben: zij zullen langer op school zijn dan hen lief is. Wanneer onder een of meer groepen ontevredenheid ontstaat, kunnen vanuit die omgeving nieuwe verlangens/voorstellen op tafel worden gelegd (*terugkoppeling*). Op die wijze werkt het systeem continu.

Binnen het politieke systeem spelen de hierna volgende structuurbegrippen een min of meer belangrijke rol. 'Politiek systeem' (en als raamwerk het bovenstaande schema) dient volgens de werkgroep als een centraal begrip te worden opgevat in het staatsinrichtingonderwijs.

2. Politieke structuur

Onder politieke structuur worden verstaan de min of meer vaste posities en gedragingen/handelingen van verschillende actoren binnen het politiek systeem. Hiermee worden zowel de formele als de informele organisatiestructuur bedoeld van bijvoorbeeld gemeente, provincie en land. Wie doet dat? Wie neemt welke plaats in met welke bevoegdheden, rechten, en welk prestige? Wat zijn de regels en procedures binnen een systeem?

De politieke structuur kan op tweeërlei manieren worden opgevat. Enerzijds kan gekeken worden naar de 'interne' structuur van een actor (organisatie/orgaan) bijvoorbeeld een gemeentelijk ambtenarenapparaat, het college van burgemeester en wethouders, de gemeenteraad of een fractie binnen de raad. Anderzijds is er een 'externe' structuur, namelijk die tussen deze actoren onderling: wat zijn bijvoorbeeld de 'gedragingen' en 'posities' van gemeenteraad ten opzichte van pressiegroepen?

3. Politieke cultuur

Onder politieke cultuur van een land wordt verstaan 'de voor dat land kenmerkende verdeling van patronen van oriëntaties op politieke objecten'. Onderzoek naar de politieke cultuur van Nederland betekent dus bestudering van de politieke opvattingen van Nederlanders, bestudering van alle ideeën over hoe 'de politiek' hoort te functioneren. Een kenmerk van de huidige politieke cultuur is dat zij door mannen gedomineerd wordt. Vanuit de samenleving is als reactie daarop een vrouwencultuur ontstaan. Een ander voorbeeld van wat tot onze politieke cultuur behoort, is de opvatting (van de meerderheid) van de Nederlandse bevolking dat ons land geen republiek behoort te worden. Een politieke partij zal niet snel deze andere regeringsvorm hoog in het vaandel dragen.

Een belangrijk aspect van de politieke cultuur is de verdeling van de opvattingen over de bevolking. Naast opvattingen waarover (vrijwel) iedereen het eens is, zijn er waarover de bevolking sterk verdeeld kan zijn.

In een samenleving is meestal niet sprake van één politieke cultuur, maar het gaat om verschillende sub-culturen met onderlinge contacten. De verzuiling in ons land is daarvan een voorbeeld. Hoewel (streven naar) gelijkheid tot de normen van een politieke cultuur kunnen behoren, zullen de verschillende sub-culturen binnen een samenleving geen gelijk gewicht hebben. Onderscheid dient daarom te worden gemaakt tussen wat normatief en wat feitelijk is. Evenals de politieke structuur is de politieke cultuur van essentieel belang voor de werking van een politiek systeem, namelijk bij de omzetting van eisen en steun in overheidsbeleid.

Wanneer bijvoorbeeld vanuit de politieke cultuur te weinig of geen steun komt heeft dat gevolgen voor het beleid: de kiezers kunnen het vertrouwen in de regering(spartijen) opzeggen bij verkiezingen.

4. Proces

De kern van een politiek systeem is een proces, namelijk de 'omzetting' van de 'aanvoer' in 'uitvoer', ofwel: het indienen/uitven van wensen en eisen door allerlei actoren wordt gevolgd door een periode van strijd, waarin wordt uitgemaakt welke wensen zullen worden gehonoreerd en welke niet. Dit wordt tenslotte uitgedrukt in een bepaald beleid. De verandering komt tot stand door activiteiten van actoren.

Voorbeelden van actoren zijn: kiezers, partijen, belangengroepen, adviesgroepen, wetenschappelijke onderzoekers, communicatiemedia, parlementsliden, ambtenaren, bestuurders. De totstandkoming van overheidsbeleid kan worden aangeduid als het politieke proces of als het beleidsproces.

5. Macht en invloed

In de politiek hebben actoren macht en invloed. Een actor heeft macht, wanneer hij mogelijkheden bezit om invloed uit te oefenen; invloed heeft hij wanneer zijn gedrag leidt tot wijziging van bijvoorbeeld het beleid, of juist handhaving van een bepaald beleid (het uitstellen van beslissingen).

Bij bestudering van politieke macht dient gekeken te worden naar de machtsbases of machtsbronnen (bijvoorbeeld een heersende ideologie; sexe, klasse, etnische afkomst van een actor; de kennis, het bezit, de bevoegdheid, de bekwaamheid van een actor die een bepaalde macht heeft); de machtsmiddelen (bijvoorbeeld overreding, dwang, geweld); de machtsverdeling (bijvoorbeeld ongelijkheid in de verdeling van macht tus-

sen de verschillende actoren zoals horizontaal tussen organen als regering en parlement en verticaal tussen politieke leiders en anderen, en waar deze verdeling op berust; en de consolidatie van macht.

Politieke invloed is vaak moeilijker aantoonbaar dan politieke macht, maar ook bij de vraag naar politieke invloed dient gelet te worden op de invloedswegen, -mogelijkheden, -middelen en de mate van invloed.

6. Participatie

Participatie is het op enigerlei wijze deelnemen aan het politiek systeem. Bij bestudering van participatie staat de vraag hoe en hoeveel burgers deelnemen centraal. De mogelijkheden tot participeren zijn voor de burgers in een samenleving (meestal) talrijk. Er kunnen verschillende vormen van participatie onderscheiden worden: bijvoorbeeld deelnemen aan een handtekeningactie, demonstraties, inspraakprocedures en verkiezingen; het ophangen van een politiek affiche achter het raam; lid worden van een actiegroep, een politieke partij, een vertegenwoordigend lichaam. Daarnaast is er verschil in de mate waarin burgers gebruik maken van verschillende participatievormen: sommige participeren in het geheel niet, anderen zetten alleen af en toe een handtekening of maken een hokje rood, weer anderen nemen ook deel aan acties of worden lid van een politieke partij.

Voor staatsinrichting is het belangrijk dat leerlingen leren inzien waarom bepaalde groepen veel, weinig of helemaal niet participeren. Zo participeren veel vrouwen en leden van culturele minderheden niet of nauwelijks, bijvoorbeeld vanwege heersende normen en waarden.

7. Beleid

Binnen het politieke systeem vormt het overheidsbeleid een centraal punt. Beleid omvat (de totstandkoming van) de plannen om bepaalde dingen te doen met bepaalde middelen in een bepaalde tijd (svolgorde) en de maatregelen om die plannen te realiseren.

Bij de bestudering van overheidsbeleid kan allereerst gekeken worden naar de beleidsorganisatie: hoe komt beleid tot stand? Hierbij kan de organisatie binnen een sub-systeem (gemeente, provincie, regering) bekeken worden, maar ook tussen de verschillende systemen (taakverdeling, specialisatie, centralisatie, decentralisatie). Ook de democratisering is een aspect van de organisatie van het beleid. Daarnaast kan gekeken worden naar de inhoud van het beleid: wat houdt het beleid precies in? Wie gaat het beleid met name aan? Een derde invalshoek zijn de verschillende

deelprocessen van het overheidsbeleid: invoer in het politiek systeem (ook wel agendavorming genoemd; beleidsontwikkeling; beleidsbepaling; besluitvorming; beleidsuitvoering; beleidsevaluatie en de terugkoppeling).

8. Verdeling

'Wie krijgt wat, wanneer, hoe?' is een belangrijke vraag in de politiek. Hieraan hoort ook de vraag naar 'het waarom' gekoppeld te worden. Binnen andere structuurbegrippen is de verdeling van de materiële en immateriële goederen eveneens een centraal punt: de verdeling van posities/taken in de politieke structuur; de verdeling van waarden in de politieke cultuur; de verdeling van middelen, baten en lasten via het overheidsbeleid; de verdeling van macht en invloed.

Deze verdeling heeft gelijkheid of ongelijkheid tussen de inwoners van een samenleving tot doel of gevolg. Belangrijke onderwerpen rond het begrip verdeling betreffen dan ook discriminatie/emancipatie van minderheden/groepen. Niet alleen dient gekeken te worden naar degenen die meedelen, evenzeer naar degenen die niets krijgen: waarom is dat het geval?

9. Conflict en compromis

Een politiek conflict doet zich voor als een actor tracht te voorkomen dat een andere actor zijn politieke doel of doeleinden bereikt. Conflicten (of mogelijkheden daartoe) doen zich voor in allerlei onderdelen van de politiek: in het politiek systeem bij het omzetten van eisen in een bepaald beleid; in de politieke structuur bij de afbakening van bevoegdheden tussen actoren; in de politieke cultuur over waarden in de verschillende sub-culturen; etcetera.

Het ontbreken van conflicten betekent overigens niet dat er geen machtstegenstellingen zijn.

Bij het voorkomen van conflicten dient gekeken te worden naar de oplossingen die gevonden worden, respectievelijk in het politiek systeem, de politieke structuur, de politieke cultuur, etcetera. Deze oplossingen zullen vaak het karakter hebben van een compromis. Hiermee samen hangt de integratie, 'het op elkaar afstemmen en harmoniseren van de verbrokkelde elementen in het politieke proces'. Integratie kan bijvoorbeeld worden vergroot in de politieke structuur door samenwerking/overleg tussen verschillende actoren of door decentralisatie, waardoor de individuele burgers zich meer bij het bestuur betrokken kunnen voelen.

Kennis/begrip

De leerling heeft inzicht in

1. de werking van een politiek systeem.
2. de manier, formeel en informeel, waarop beslissingen worden genomen binnen een samenleving.
3. uiteenlopende belangen/wensen/doelstellingen zowel binnen een samenleving, als tussen verschillende samenlevingen, als in de loop der tijd.
4. beleidsprocessen in een samenleving, waarbinnen een keuze gemaakt wordt uit de uiteenlopende belangen/wensen/doelstellingen.
5. de verschillende hoeveelheid macht en invloed (en de achtergronden daarvan) van verschillende actoren binnen het beleidsproces.
6. het feit dat macht niet alleen door individuen wordt uitgeoefend maar vooral via collectiviteit en netwerken.
7. de achtergronden waarom sommige groepen niet deelnemen aan beleidsprocessen:
 - waar machtsverschillen op berusten en wat de bronnen daarvan zijn
 - hoe beslissingen vallen: niet beslissen is ook beslissen
 - rol van de heersende ideologie.

Vaardigheden

De leerling kan:

1. deelnemen aan beleidsprocessen op verschillende niveaus.
2. binnen een samenleving en tussen samenlevingen bestaande uiteenlopende belangen/wensen/doelstellingen (op grond van uitgangspunten) onderscheiden.
3. een keuze maken uit beschikbare mogelijkheden en tegenstrijdige belangen vanuit het eigen en andermans/-vrouws standpunt, en deze keuze beargumenteren.
4. er begrip voor opbrengen, dat het beleidsproces compromissen noodzakelijk maakt.
5. onderkennen dat beleidsvorming een proces en een vorm van interactie tussen actoren is en geen statische relatie.
6. onderkennen dat er wegen zijn om beleidsprocessen te beïnvloeden.
7. onderscheid maken tussen bedoelde en onbedoelde gevolgen van beleidsprocessen voor verschillende groepen in de samenleving.
8. onderscheid maken bij beoordeling van politiek(e) partijen) tussen programma's en wat ervan terecht komt, tussen ideaal en werkelijkheid.
9. beleidsprocessen in samenlevingen analyseren en daarbij onderkennen dat/hoe sommige actoren meer invloed kunnen uitoefenen dan andere.

Ideetje misschien...?

Het is de bedoeling dat dit feuilleton een markt is voor allerlei ideeën die door geschiedenisleraren zijn ontwikkeld. Publikatie ervan houdt in dat ook anderen ze in hun lessen kunnen gebruiken.

De inzenders pretenderen niet hiermee het laatste woord gezegd te hebben, want dat gebeurt in de praktijk; een praktijk die voor iedereen verschillend is. Zodoende kan de omvang van de ideeën variëren van korte tips tot zeer uitgewerkte lessuggesties.

Wilt u de ideetjes misschien...? zenden aan Harriët Mulkens, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.).

De Didactiekcommissie

Transparanten

Voorbeeld 4: een transparant met één overlay: het leenstelsel en het verval van het leenstelsel.

Om U een beetje wegwijs te maken in een volgende techniek: het maken van transparanten met één of meer overlays, koos ik een onderwerp uit de Middeleeuwen, dat mij nog steeds mateloos boeit: het leenstelsel. Die voorliefde dank ik aan de uitermate boeiende colleges die ik in mijn studietijd over het leenstelsel volgde. Aan het visuele aspect werd daarbij geen aandacht geschonken. De transparant die U hier als 'matrijs' afgebeeld ziet, is jaren geleden ontstaan als mijn visuele samenvatting van collegedictaten. Uiteraard is de afbeelding voor gebruik in de klas enigszins versimpeld. Met behulp van dit transparant kan men op verschillende wijzen werken: als inleiding, als samenvatting van een les of lessencyclus, maar door de overlay kunnen met behulp van bijvoorbeeld korte bronnen ook vraagstellingen/problemen worden opgelost. Het gebruik van kleur is bij het vervaardigen van dit transparant uitermate belangrijk en verduidelijkend. Het simpele gebruik van een paar kleurtjes doet echt wonderen.

Het onderwerp van het transparant heb ik in tweeën verdeeld: het eerste transparant is een weergave van het leenstelsel in z'n 'oervorm', de overlay dient om de versplintering, of het verval van het systeem weer te geven, waarbij de diverse relaties een belangrijke rol spelen. Als men de rechten en plichten van een leenverhouding hier tegen afzet, kan dat aanleiding geven tot boeiende discussies in de klas.

Benodigdheden

Voor een lijstje van benodigdheden verwijst ik U weer naar het Kleio-nummer van november 1985, pag. 22.

Voor dit transparant komt daarbij: één velletje transparante folie op A-4 formaat en transparante wrijffletters in twee kleuren

en van twee lettergrootten. Voor de titel van het transparant koos ik de rode transparante letter van Mecanorma, code 25-28.C. Voor de aanduidingen van de relaties binnen het leenstelsel koos ik groene transparante letters, wederom van Mecanorma, code 25-16.18.C. Om de overlay straks vast aan de basistransparant te verbinden, is nog een rolletje aluminiumtape nodig. Dit is een soort dik aluminiumfolie, voorzien van een zelfklevende laag. Een goede kantoorboekhandel kan U daar aan helpen.

Werkwijze

We fixeren één vel transparante A-4 folie met behulp van 4 paperclips op de matrijs. Met een zwarte watervaste OHP-stift tekenen we de figuren van de koning en de daaronder staande leenmannen over. Vervolgens trekken we met dezelfde stift de rechthoeken onder de respectievelijke figuren over en wrijven de zwarte letters in de verschillende hokjes' af. Deze worden nu gefixeerd door het bijgeleverde vel op de afgewreven letters te leggen, en er met een zacht potlood overheen te 'krassen'. Daarna worden de rechthoeken onder de diverse figuren met zelfklevende transparante folie bedekt. Dit kunt U ruim doen: het overtollige materiaal wordt met een mes op de zwarte lijnen weggesneden, met de punt van het mes opgelicht en 'weggestript'. De rechthoek onder de koning kreeg op mijn transparant een gele kleur, de rechthoeken onder de leenmannen een rode.

Nu wordt op het transparant de tekst 'het leenstelsel' op de juiste plaats, in transparante gekleurde letters, afgewreven en gefixeerd. Op de hier afgedrukte matrijs is dat rood. Dan brengt men op dezelfde wijze de woorden 'leenheer' en 'leenman' aan. In een kleiner lettertype en in een andere kleur. Mijn keuze viel daarbij op groen. Vergeet deze letters niet te fixeren! De onderstrepingen en de onderbroken lijnen zijn respectievelijk in transparant groen en rood uitgevoerd. Deze lijnen worden op de vellen transparante afwrijffletters van Mecanorma 'meegeleverd'.

Nadat ook deze lijnen op de gebruikelijke wijze zijn gefixeerd, is het basistransparant met de titel 'het leenstelsel' klaar. We verwijderen nu de paperclips, maar laten de kant en klare transparant op de matrijs liggen. Daar overheen leggen we nu het tweede vel transparante A-4 folie. We fixeren dat weer met de 4 paperclips, zo, dat alles perfect op elkaar ligt.

Met de zwarte watervaste OHP-stift trekken we nu alle figuren en vierkantjes van de relaties achterleenman en achter-achterleenman over. De vierkantjes onder de achterleenmannen bedekken we met de blauwe transparante zelfklevende folie, die onder de achter-achterleenmannen met groen, zij het dat twee achter-achterleenmannen ook achterleenman zijn. De vierkantjes van deze beide figuren voorzien we van beide kleuren, diagonaalsgewijs. Nu wordt de titel 'het leenstelsel' op het tweede transparant voltooid met 'het verval van' in transparante afwrijffletters. Hetzelfde doen we met de woorden 'achterleenman' en 'achter-achterleenman', die tevens worden onderstreept. We fixeren de letters weer op de gebruikelijke wijze, pas daarna worden de onderbroken lijnen aangebracht en gefixeerd. U kunt deze lijnen uiteraard ook met de watervaste OHP-stift aanbrengen.

De transparant met overlay wordt nu van de matrijs verwijderd. De overlay wordt met aluminiumtape aan de boven- of onderzijde van de basistransparant bevestigd. Dat doen we als volgt: Knip een stuk tape af dat iets langer is dan de breedte van het transparant. Leg dit met de zelfklevende laag naar boven op tafel. Neem nu het basistransparant 'het leenstelsel' en plak die aan de bovenzijde voor de helft op de tape. Let wel dat U de tekst moet kunnen lezen! Neem nu de overlay 'het verval van', keer die om, zodat U de tekst niet meer kunt lezen en plak die — omgekeerd en met de titel 'het verval van' het dichtst bij de tape — op de andere helft van de aluminiumtape. Zorg er voor dat de transparanten precies op elkaar passen. Knip de overtollige tape af. Vouw de zaak nu met uw nagels op de tape dubbel. De tape werkt nu als een scharnier en is niet kapot te krijgen.

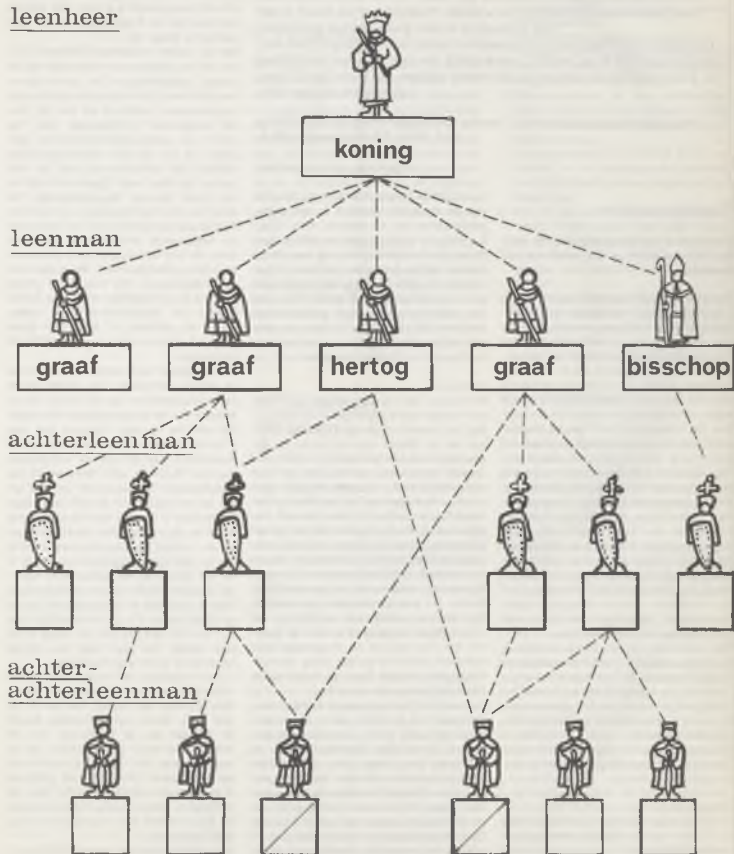
U kunt uiteraard de overlay ook aan de onderzijde van de basistransparant bevestigen. Probeer dan vooraf even hoe U dit zult doen. Het is een overweging waard, die afhangt van de constructie van uw OHP. Bijvoorbeeld: Zit het statief van de lens in de weg, als U de overlay naar boven laat scharnieren? (N.B. Gewoon plakband is als scharnier minder geschikt. Door de hitte van de lampen verkleurt het, verouderd het snel en wordt bros, waardoor het op de vouw snel breekt.)

Veel succes. Misschien brengt dit Ideetje U op ideeën.

Henk van Duijzen

het verval van het leenstelsel

leenheer



Boek van de maand

Pelgrims door de eeuwen heen, Santiago de Compostela, redactie dr. J. van Herwaarden. Hes Uitgevers, Utrecht 1985, 262 pag., f 75,-, geïllustreerd.



De droom van Karel de Grote (p. 84).

Men noemt hem Jacobus de Meerdere, Jacobus de Donderaar, Jacobus de Morendoder. Men zou hem even goed Jacobus de Bruikbare of Jacobus de Kneedbare kunnen noemen, want het is wonderbaarlijk om te zien, op welke manier deze apostel en heilige in de loop van de eeuwen gebruikt en veranderd is.

Het is natuurlijk heel goed mogelijk, op verschillende manieren over Jacobus de Meerdere te schrijven. Vorig jaar werd in het kader van de Europalia 85 en het 125-jarige bestaan van het Belgisch Gemeentekrediet in Gent een schitterende tentoonstelling over Santiago de Compostela georganiseerd in een geest van piëteit tegenover de heilige. De bijna even prachtige catalogus heet *Santiago de Compostela, 1100 jaar Europese bedevaart* (Gent 1985) en een deel van de artikelen daarin ademt dezelfde sfeer van aanvaarden van de kerkelijke traditie en de legenden.

De schrijvers van andere artikelen in deze bundel lopen op hun tenen om het probleem van het waarheidsgehalte van de heiligenverhalen heen. De lezer krijgt bijvoorbeeld van Vazquez de Parga het volgende voorgeschoteld: 'Karel de Grote ontwaarde

die route (naar Compostela) reeds toen ze hem aan de sterrenhemel werd geopenbaard op het moment dat hij door de heilige Apostel de opdracht toevertrouwd kreeg de bedevaartweg te bevrijden van de vijanden van het Geloof.' En ook: 'Tijdens het pontificaat van Theodomin de vijftiende bisschop van Iria, een heilige en edelgeboren man, beliefde het God aan deze bisschop de begraafplaats kenbaar te maken van Jacobus, de Apostel van Compostela.' Overigens spreekt de Inleiding van de catalogus weer andere en minstens zo twijfelachtige taal door te vertellen dat het graf door Theodominus zelf in 868 werd ontdekt, op een tijdstip waarop deze al 21 jaar dood was.

Als we naast deze catalogus de bundel *Pelgrims door de eeuwen heen* leggen, kunnen we in de diverse bijdragen een heel wat minder aanvaardend verhaal aantreffen.

Jacobus de Meerdere

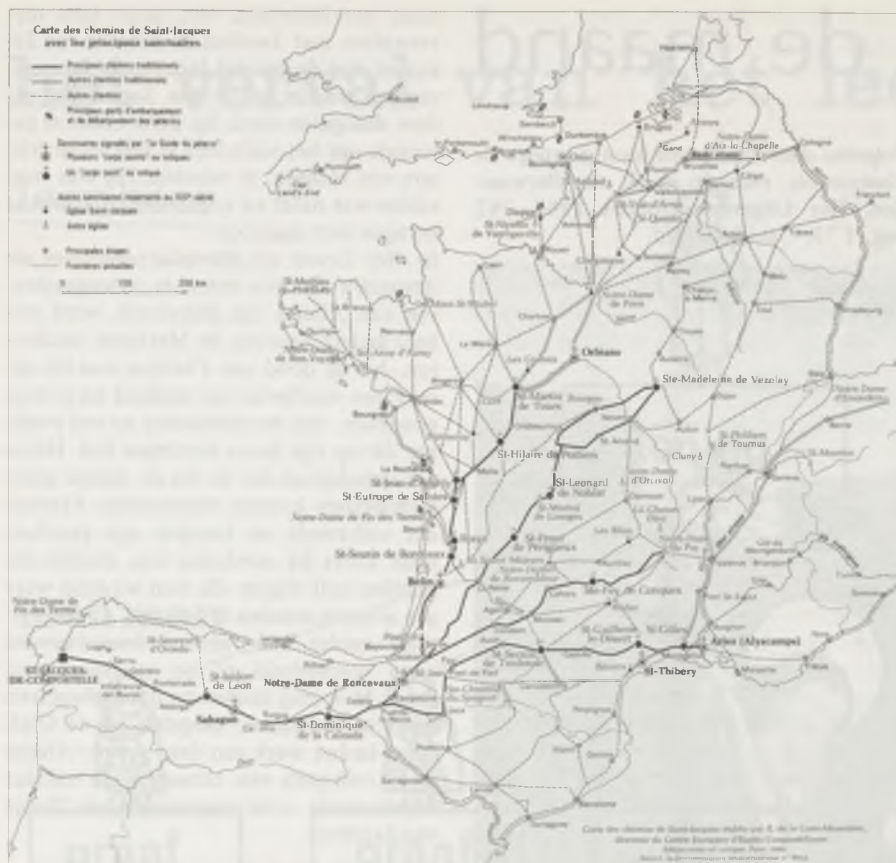
In het Nieuwe Testament werd de apostel Jacobus beschreven als een eenvoudig man, een visser, de broeder van Johannes, de

zoon van Zebedeus. Men moet hem niet verwarren met Jacobus de broeder van Jezus of met de apostel Jacobus de Jongere, van wie we niet veel weten. Samen met andere discipelen werd hij door Christus geroepen om het visbedrijf te staken en 'vis-sers van mensen' te worden. Hij was misschien wat naïef en ongeduldig en Christus berispte hem daarvoor.

In *Het Leven en Martelaarschap van de Apostelen* dat ten onrechte is toegeschreven aan Abdias van Babylonië, werd een heel andere Jacobus de Meerdere beschreven. Na de dood van Christus was hij op eens een voorbeeld van wijsheid en geduld geworden, een wonderdoener en een prediker die op zijn beurt leerlingen had. Het is een verschijnsel dat we bij de meeste grote leermeesters kunnen waarnemen: Franciscus verbeterde en berispte zijn gezellen, maar zodra hij overleden was, werden die gezellen zelf wijzen die hun wijsheid weer aan anderen konden doorgeven. Abdias vertelde verder hoe Jacobus door Herodes werd veroordeeld en de martelaarsdood stierf. Men mag aannemen dat hij begraven werd in Jeruzalem, mogelijk op de Olijfberg. In het werk van deze pseudo-Abdias werd overigens een antisemitisch traktaat uit de zesde eeuw opgenomen, de 'Passie van Jacobus'.

Ook in Spanje drong de verering van Jacobus door. Het verhaal dat Jacobus persoonlijk op het Iberisch schiereiland gepredikt zou hebben, is weliswaar al oud, maar het werd aanvankelijk in Spaanse bronnen nog niet vermeld. In de negende eeuw werd in Compostela een kerkje ter ere van de heilige gebouwd, maar pas uit de tiende en de elfde eeuw dateren de eerste berichten over een graf van Jacobus in Spanje. Belangrijk daarbij is een stuk dat werd opgesteld door de abt van het klooster van Antealtares en de plaatselijke bisschop, waarin zij schreven over het overbrengen van het lichaam van de heilige van Jeruzalem via Joppe over zee naar Spanje, 'waar het graf lang verborgen bleef'. Dit verhaal werd opgesierd met de gebruikelijke wonderlijke verschijnselen, met engelen en lichtschijnsel, om de herontdekking van het lichaam geloofwaardig te maken, althans geloofwaardig voor de tijdgenoten.

Juist deze twee geestelijke leiders, de bisschop en de abt, hadden het grootste belang bij de Jacobusverering en bij het bezit van een lichaam van Jacobus. De aanwezigheid van de overblijfselen van een heilige betekende politieke macht en vooral een rijke bron van inkomsten uit de pelgrimages. (De skeletten die werden beschouwd als de relikwie van Jacobus en zijn leerlingen en die men in 1879 heeft opgegraven, zijn kort daarna door de kardinaal van Compostela en door de paus voor authentiek verklaard. Mogelijk gaat het om het skelet van Priscillianus van Avila.)



Kaart van de wegen naar Compostela en van de belangrijkste heiligdommen die de pelgrims onderweg aandeden (p. 94-95).

Propaganda

Om te verklaren hoe het lichaam in Spanje terechtgekomen was, werd een ander verhaal geschreven, opnieuw met een aantal wonderen zoals miraculeuze reddingen en de opstijging van het lijk van de heilige naar het midden van de zon. Er werd ook een draak verslagen. De schrijver gaf zijn verhaal ten onrechte uit voor een brief van een niet nader genummerde paus Leo aan een aantal christelijke koningen. Het zouden niet de laatste wonderen zijn die men zou vertellen, het zou ook niet de laatste paus zijn wiens naam men misbruikte.

Met de verering van Jacobus nam ook de hoeveelheid pelgrims toe en daardoor werden de bisschoppen van Compostela rijker en machtiger. In de elfde eeuw meenden zij zo machtig te zijn dat zij Rome naar de kroon konden steken. Zij voerden ook actief propaganda voor hun heilige. In verschillende boeken werd Jacobus opgestuwd in de rijen der apostelen, met spitsvondige redeneringen toonde men aan dat hij de derde of zelfs de tweede plaats onder de volgelingen van Jezus had, zodat Compostela als tweede apostolische zetel meteen na Rome zou komen. Niet iedereen echter was hiervan onder de indruk en zeker niet de andere Spaanse bisschoppen. De Gregoriaanse beweging legde de nadruk op aan-

sluiting bij Rome en gehoorzaamheid. Onder bisschop Diego Gelmirez beleefde Compostela in de eerste helft van de twaalfde eeuw een hoogtepunt. Er werd een nieuwe kathedraal gebouwd, de geschiedenis van de stad en vooral van diezelfde Diego Gelmirez werden als een soort verdediging van zijn bewind vastgelegd in een boek en de bisschop verwierf eindelijk het pallium en de aartsbisschoppelijke waardigheid.

Wat was er inmiddels met de voorstelling van de visser Jacobus zelf gebeurd? De vislucht kleefde niet meer aan zijn naam. Hij was door heidenen terechtgesteld en men kon hem dus gebruiken in de strijd voor rechtzinnigheid en tegen ketterij en heidendom. Nadat de Islamieten in 997 tijdelijk Compostela en het heiligdom hadden veroverd, werd hij nog duidelijker beschouwd als een strijder tegen de Islam. Daarom vereerde men hem niet meer als een eenvoudige visser maar als een soldaat en zelfs een ridder op een wit paard, wiens persoonlijke aanwezigheid bij verschillende veldslagen tegen de Moren beschreven werd.

Internationale belangstelling

De hoeveelheid pelgrims uit Frankrijk was langzamerhand toegenomen en daarmee de Franse belangstelling voor de heilige. De Camino Frances, de Franse weg, betekende voor Compostela handel en welvaart. Anderzijds pikten de talloze heiligdommen binnen Frankrijk aan de wegen naar Compostela een graantje mee van de pelgrimages doordat zij als bedevaartplaatsen in de route werden opgenomen. Het was ook een Franse priester die het Boek van Sint Jacobus schreef, een listige samenvoeging van verschillende geschriften die tussen 1110 en 1140 geschreven werden. De samensteller noemde zich paus Calixtus, hoewel deze overigens al in 1124 overleden was; waarschijnlijk was het de priester Aimeri Picaud uit Asquins. Deze handige bewerker leefde in concubinaat met Gerberga, een Vlaamse juffrouw en nu hij toch eenmaal aan het vervalsen was, schreef hij ook maar een bul van Innocentius II waarin hij voor zijn dubieuze leefwijze vergunning kreeg. Brutaal nam hij dit valse stuk op in zijn boek. Het boek van Sint Jacobus is het hoogtepunt van de middeleeuwse Jacobusliteratuur. Het bevat voorschriften voor de eredienst, preken van de zogenaamde paus Calixtus en natuurlijk een verzameling wonderen die door Jacobus waren verricht. Het meest opmerkelijke gedeelte is echter de kroniek van de pseudo-Turpijn. Turpinus, bisschop van Reims, zou de vriend en krijgsmakker van Karel de Grote zijn ge-

weest en zijn mededelingen hadden natuurlijk groot gezag voor de Fransen.

Karel de Grote

De expeditie van Karel de Grote tegen de Basken in 778 was een regelrechte ramp geweest. In de kroniek van de pseudo-Turpijn echter worden de gebeurtenissen bewerkt en veranderd met als gevolg dat Karel door Jacobus opgeroepen werd om Spanje te veroveren op de Saracenen en daarbij veel succes had. Door het verband met Karel de Grote werd Compostela nog veel interessanter gemaakt voor de Fransen. Juist in deze tijd werd Karel door de abdijs van Saint Denis als het grote voorbeeld en de voorganger van de Franse koningen naar voren geschoven. Volgens de kroniek verbleef Karel drie jaar in Spanje, waar hij op het concilie van Compostela decreteerde dat *'alle Spaanse christelijke prelaten, vorsten en koningen nu en in de toekomst zouden moeten gehoorzamen aan de bisschop van Jacobus.'* Het behoeft geen betoog dat deze uitspraak regelrecht Diego Gelmirez in de kaart speelde, aan wie het boek ook werd opgedragen.

Deze valse kroniek was overigens de bron voor het Roelandslied en voor diverse andere chansons de geste. Langs de pelgrimsroute die via Roncevaux liep, vereerde men voortaan ook Roeland en zijn vrienden. Men vond nu, natuurlijk, in Bordeaux zijn hoorn en in Roncevaux de steen die hij gespleten had met zijn zwaard Durendaal, zodat de bedevaartsgangers deze konden bewonderen.

Karel de Grote was nu door zijn strijd tegen de Moren een kampioen van de reconquista geworden. Jacobus werd steeds duidelijker Santiago Matamoros, de Morendoder en voor sommigen een schutspatroon van Spanje. Er kwam zelfs in deze tijd van kruistochten een orde van Santiago die Spanje op de Islamieten wilde veroveren. Overigens werd Jacobus later ook wel afge-

beeld als een pelgrim, op weg naar zijn eigen graf.

Vroom bedrog

Zo ziet men Jacobus veranderen van een eenvoudige man in een wijze meester, van een vreedzame visser in een soldaat, in een ridder op een wit paard en een morendoder en een pelgrim. Men ziet hem begraven, herbegraven, vergeten en herontdekt, men ziet zijn verhaal steeds verder opgesierd met wonderen.

Waren er in de Jacobustraditie dan vervalsters en oplichters aan het werk die slechts politieke, kerkpolitieke en economische belangen dienden? Ja en nee. Een enkeling zoals de zogenaamde Calixtus was inderdaad een schaamteloze falsaris, maar de meeste schrijvers pleegden niet meer dan een 'pia fraus', een vroom bedrog. We moeten bedenken dat de geschiedschrijvers uit die tijd niet zozeer het doel hadden om te schrijven 'hoe het werkelijk geweest is', maar om de hand van God in de geschiedenis te tonen, om de heilige meer glorie bij te zetten en de mensen, voor hun eigen zieleheil, te onderwijzen tot vroomheid.

Voor de pelgrim was die vreemde dans met de werkelijkheid niet belangrijk. Hij vroeg zich niet af wat de feitelijke waarheid was, want voor hem waren de wonderverhalen de levende werkelijkheid. De pelgrim ging op reis uit devotie, om vergeving te vragen of om hulp af te smeken. Sommigen gingen om aardser redenen: als een nieuwsgierige toerist, als betaalde plaatsvervanger van een berouwvol gestorvene of zelfs van een levende die er de tijd niet voor had. Voor weer anderen betekende de tocht de straf die na een misdaad was opgelegd. Voor de bedevaartsgangers was de pelgrimstocht het leven en was het leven een pelgrimstocht op weg naar God. Zij zelf vertelden de wonderverhalen, zij sierden ze op en droegen ze aan, zodat de kroniekschrijver maar hoefde te kiezen wat in zijn betoog paste.

Nederlandse bewerking

'Pelgrims door de eeuwen heen, Santiago de Compostela' is een bewerking van een oorspronkelijk Franse uitgave, waarvan de titel overigens in het boek niet wordt genoemd. De redacteur heeft deze bundel artikelen laten vertalen en heeft ze voor het Nederlandse publiek bewerkt. Dat betekent onder meer de toevoeging van uitstekende en informatieve bijdragen over het ontstaan van de Jacobuslegende en over de ontwikkeling van de pelgrimages in de Nederlanden. Het zal Van Herwaarden weinig moeite hebben gekost om deze onderdelen te schrijven vanwege de vele publikaties die hij al aan datzelfde onderwerp had gewijd. Merkwaardig is dat in de Franse bijdragen passages zijn toegevoegd over de Nederlandse situatie, zodat de Nederlandse lezer vaak niet meer weet, van welke hand de tekst is. Om het boek niet te dik en te duur te maken zijn twee Franse bijdragen weggelaten, waaronder helaas ook het antropologische artikel van Dupront.

Men kan op de bewerking van het boek heel wat aanmerken. De bijdragen verschillen nogal van stijl en opzet, zoals bij een bundel te verwachten is. Er zijn talrijke overlappingsen, zelfs binnen de passages van de redacteur zelf. Vervelend is het ontbreken van een register en betreurenswaardig vind ik de afwezigheid van noten, die het boek een wetenschappelijker karakter zouden kunnen geven. Maar daar staat veel tegenover. De bundel bevat naast enkele saaie bijdragen (het verhaal van de kathedraal van Compostela, uitputtende beschrijvingen van de routes in Frankrijk en Italië) ook bijzonder boeiend geschreven delen die ik met veel plezier gelezen heb. Ik denk daarbij vooral aan de artikelen over het boek van Sint Jacob, over de Pelgrims als bijzondere groep in de samenleving en het negende hoofdstuk over de persoonlijke ervaringen van de bedevaartsgangers. Daarbij is het boek schitterend geïllustreerd.

Het in Nederland uitgegeven boek is een sieraad voor de boekenkast en ook voor de schoolbibliotheek. Alleen leerlingen uit de hoogste klassen zullen in staat zijn, er zelfstandig iets mee te doen, bij voorkeur samen met andere boeken over heiligenverering. De laatste jaren heb ik meermalen skripties ontvangen over 'de heiligheid van heiligen'.

Van vijf schrijvers komen ook in de Gentse catalogus bijdragen voor, gewoonlijk over dezelfde onderwerpen. Dat sommige auteurs in de Belgische bundel een veel minder kritische indruk maken dan in de Nederlandse, kan men niet als een wonder beschouwen.

D.A. Berents



Pelgrims, gravure van Lucas van Leyden (p. 207).



RECENSIES

VAKWETENSCHAP

Tj. Akkerman, S. Stuurman (red.), *De Zondige Riviera van het Katholicisme. Een lokale studie over feminisme en ontzuiling*. Amsterdam 1985, 263 p., f 34,50.

De ondertitel geeft min of meer aan, waar dit boek over gaat. De veelbelovende 'zondige riviera' uit de titel is de karakterisering door tegenstanders van het Psychologisch Instituut in Nijmegen, waar in de jaren '50 de psychiater dr. Anna Terruwe iets deed met priesters en seksualiteit. (p. 77)

De lokale studie gaat over Den Bosch in de jaren '50 en '60. Onderzoekthema's zijn onmaatschappelijkheidsbestrijding, jeugdbeweging, jongerencultuur, seksuele hervorming, katholieke vrouwenorganisaties en Dolle Mina. Dat lijkt een allegaartje, maar — zegt Stuurman in z'n voorwoord — het gaat om '... een gemeenschappelijk veld in theoretische zin. Een terrein dat men zou kunnen aanduiden als een tussengebied tussen de "grote politiek" en het persoonlijk leven' (p. 8). We komen dan natuurlijk al gauw terecht bij de theorieën van Foucault en Donzelot over disciplineren van het sociale leven, opvoedingsstrategieën en beheersingstechnieken. Den Bosch in de jaren '50 laat dan de overgang zien van beheersing van het sociale door het particuliere initiatief naar 'verstatelijking van het sociaal beheer'.

In de visie van de samenstellers van deze bundel stuiten de uitvoerders van deze bewust gewilde strategieën (bijna complotten) op tegenstand: het gaat met strijd gepaard, waarbij de lagere bevolkingsgroepen, de jongeren en de vrouwen waarop het sociale geweld werd losgelaten, zich altijd actief te weer stelden tegen de onderdrukking.

Een theoretische, neo-marxistische constructie dus, waar je je best wat bij voor kunt stellen, maar die mij toch niet kan overtuigen. En wel omdat het teveel een samenraapsel is van ongelijksoortige opvoedingspraktijken, omdat het teveel als een bewust ontwikkelde 'politiek-om-het-volk-klein-te-houden' gepresenteerd wordt en omdat een overdaad aan sociaal-wetenschappelijk jargon nodig is om eenvoudige dingen ingewikkeld te maken. Een visie dus waar enerzijds wel wat in zit, maar waar anderzijds teveel in gelegd is.

Dit is één kant van dit boek. De auteurs hebben zich ook andere vragen gesteld,

met name die naar de oorzaken en periodisering van de ontzuiling. Zij constateren niet ten onrechte, dat de historische 'communis opinio' zo'n beetje is dat '40-'45 niet zo'n geweldige breuk betekende in de Nederlandse geschiedenis. De continuïteit tussen de jaren '30 en '50 zou groot zijn, ten bewijze waarvan meestal de verzuiling van de jaren '30 en '50 én de ontzuiling van de jaren '60 opgevoerd worden. Stuurman c.s. vragen zich af, waar de radicalisering en de openlijke breuk met de verzuilde organisaties in de jaren '60 vandaan kwamen. De verklaring voor de ideologische en politieke caesuur ontbreekt volgens hen ook bij politicologen als Lijphart: de omslag van passiviteit en lijdelijkheid bij de verzuilde massa naar de participatiepolitiek van de jaren '60 wordt niet verklaard.

Tjitske Akkerman zoekt de verklaring met Donzelot in de hand in de opkomst van een nieuwe sociale regulering, waarin de staat langzamerhand een steeds grotere rol gaat spelen. Typisch voor Nederland — hier leunt ze op eerder werk van Stuurman — is dan de verzuilde vorm waarbinnen de strijd om 'konstructie en rekonstructie van het sociale' plaatsvindt. In de jaren '50 moet het traditionele model van de zuilen de concurrentie aan met de geseculariseerde psycho-sociale technieken van de moderne verzorgingsstaat. De strijd vindt in de jaren '50 voornamelijk binnen de zuilen plaats, in het geval van Den Bosch tussen ouderwetse clerus en verlichte leken, met daar tussendoor de wat modernere priesters.

Vijf studies volgen dan, die eigenlijk maar één thema hebben: normhandhaving, onzedijkheidsbestrijding en het mislukken ervan.

De 'onmaatschappelijkheidsbestrijding', gericht op wat later probleemgezinnen ging heten, en de pogingen om de jeugd in toom te houden worden van 1945 tot 1970 beschreven. Dat gebeurt degelijk en informatief, maar met een overkill aan sociaal-wetenschappelijke theorie en dito jargon.

De drie bijdragen over 'vrouwenzaken' zijn aardiger en over het algemeen in normale mensen-taal opgeschreven. Vooral het hoofdstuk over 'seksuele hervorming in een katholieke stad' heeft de charme die lokale geschiedenis op kan leveren: de verrassing door 'gewone' details, de directheid van de overgeleverde ervaringen. Dit onderwerp heeft duidelijk meer body, in de zin van onderzoekstraditie en begrippenkader, dan de verhandeling over 'Dolle Mina in Den Bosch': leuk, maar wat dunner en duidelijker op de korte baan. De 'tegenpartij' (katholieke vrouwenorganisaties) is ook onder de loep genomen. Dat levert wel wat nuancering op van het beeld van de traditionele vrouwenorganisaties, maar we krijgen hier toch weer veel theorie en weinig geschiedenis voorgeschoteld.

klein

nummer 6/86
pagina's 40 en 41

Een gouden onderwerp dus, dat degelijk aangepakt is, maar schuil gaat onder te veel theorie. Ik blijf er over klagen, vooral omdat het zo jammer is dat de auteurs zichzelf zo in de weg zitten. Neem nu tot slot de opvatting van Tjitske Akkerman over de ontwikkeling in de jaren '50 en '60: *'Juist deze wisselwerking tussen afbrokkelende zuilen, en wordende verzorgingsstaat en sociale bewegingen maakt het onmogelijk de naoorlogse ontwikkeling als een simpele modernisering van cultuur en politiek te zien'* (p. 37).

Waarom kon toch niet volstaan worden met zo'n concept van modernisering, in het besef dat een dergelijk proces nooit 'simpel' is en de beschrijving ervan altijd een krachttoer? Waarom de theoretische steigers niet afgebroken, toen het bouwseel overeind stond?

E. Jonker

P.J. Horsman, Th.J. Poelstra en J.P. Sigmond, *Schriftspiegel. Nederlandse paleografische teksten van de 13de tot de 18de eeuw*. Uitg. Terra, Zutphen 1984, prijs f 79,-.

Velen vinden jaarlijks hun weg naar de archieven om er genealogisch of ander historisch onderzoek te verrichten. Vaak levert het ontcijferen van teksten problemen op. Zinsbouw en woordbetekenis blijken vaak volkomen te verschillen van het moderne Nederlands. Bovendien blijkt bij ambtelijke stukken het wollige Lubberiaans van alle tijden te zijn.

Dit boek beoogt een hulpmiddel te zijn om de teksten van onze voorouders te kunnen lezen. Meer dan 125 stuks, variërend van de 13e tot de 18e eeuw en niet alleen afkomstig uit de archieven van Holland maar uit het hele land, zijn door de samenstellers bijeengesprokkeld. De teksten zijn zo veel mogelijk op ware grootte afgebeeld met daarbij naast de transcriptie een toelichtend commentaar waarin op de achtergrond van ieder stuk kort wordt ingegaan. Gepoogd is de losse teksten in een bepaalde context te plaatsen waardoor deze niet alleen 'vertaald' maar ook begrepen kunnen worden. Daartoe is tevens een aparte woordenlijst opgenomen waarin een groot aantal oudnederlandse woorden en begrippen worden verklaard.

Naast de genoemde regionale spreiding en chronologische volgorde zijn zoveel mogelijk verschillende typen stukken opgenomen: charters, brieven, resoluties, verslagen, rekeningen enz. Ook is vrijblijvend een volgorde aangegeven in moeilijkheidsgraad. Een buitengewoon boeiend en uitstekend verzorgd werk.

F.R. Kat

G.J.M. Wentholt, *Een arbeidersbeweging en haar priesters. Het einde van een relatie*. Dissertatie; Dekker & Van de Vegt, Nijmegen 1984.

Hét instrument van de kerkelijke bemoeienis met de katholieke arbeidersbeweging in Nederland was de 'geestelijk adviseur'. Gepersonifieerd in vele honderden kapelaans, pastoors en reguliere geestelijken speelde deze vertegenwoordiger van de R.K. kerk een belangrijke rol in de organisaties van de gelovigen. De auteur, zelf lid van de orde der minderbroeders Capucijners en oud-industrie-pastor, onderzoekt de relatie tussen de katholieke arbeidersbeweging en de kerk in de jaren 1889-1979 aan de hand van een historische analyse van het functioneren van de geestelijk adviseur. De studie beoogt echter niet een uitputtend historisch verslag te geven. Het onderzoek heeft een theologisch doel, namelijk inzicht te verkrijgen in de ontwikkeling van het theologisch denken over de relatie tussen kerk en maatschappij. Dit mondt uit in een zoeken naar een nieuwe godsdienstig-kerkelijke visie die de basis kan vormen voor de relatie tussen geloof en vakbeweging.

De grondslag voor de katholieke sociale leer vormde de encycliek *Rerum Novarum* (1891), waarin de sociale kwestie werd afgeschilderd als een in de eerste plaats godsdienstig-zedelijk probleem. Bescherming van het geloof ging daarom vóór de bestrijding van de sociale misère. Deze opvatting rechtvaardigde een inmenging van de kerkelijke ambtsdragers in de maatschappelijke tegenstellingen en het was de basis voor het optreden van de geestelijk adviseur. Het werk van de priesters in de arbeidersbeweging was echter vanaf het begin tweeslachtig. Enerzijds waren zij werkzaam in een organisatie met een duidelijk maatschappelijk doel en sommigen van hen werden ook daadwerkelijk gedreven door de wens de ellende van de arbeiders te verhelpen. Anderzijds hadden zij een taak als zielzorger en beschermer van de 'godsdienstig-zedelijke belangen'. Omdat handhaving van de status quo de beste waarborg leek voor het behoud van het geloof bleven de pogingen de sociale structuur te veranderen achterwege.

Het werk van de geestelijk adviseur was nauw verbonden met de standsorganisaties, die het traditionele standsdenken bevestigden en de clerus een stevige greep op de arbeidersbeweging gaven. Een positief effect van het bevoogdend optreden van de priesters was de bijdrage die zij door scholing en vorming van de katholieke arbeiders leverden aan de katholieke emancipatie. De emancipatie van het katholieke volksdeel betekende echter geenszins een emancipatie van de arbeider binnen die katholieke gemeenschap. Het traditionele standsdenken, ook sterk bij de geestelijkheid, bleef intact.

Na de Tweede Wereldoorlog werd de rol van de geestelijk adviseur als uitdrager van de katholieke sociale leer weer snel opgenomen. De katholieke arbeidersbeweging werd, evenals voorheen, niet beschouwd als een doel, maar als een middel om een nieuwe maatschappelijke orde naar katholieke signatuur te realiseren. In de jaren vijftig ontstond hierover discussie in de katholieke arbeidersbeweging. Het Mandement van 1954 trachtte het tij nog te keren, maar secularisering en deconsecralisering van de samenleving waren niet meer te stuiten. Het Tweede Vaticaans concilie en de encycliek *Mater et Magistra* (1961) maakten een einde aan de monopoliepositie van de katholieke sociale leer. In 1964 besloten de Nederlandse bisschoppen de Diocesane bonden op te heffen. Het werk van de standsorganisaties kwam onder 'algemeen werk' bij de vakorganisatie (nu: NKV).

Nu het geloof niet langer als organisatiebeginsel kon gelden, verdween ook de bestaansgrond voor een aparte katholieke vakorganisatie. Het materiële doel van de organisatie kwam steeds meer voorop te staan en een fusie met de andere vakbonden, NVV en CNV, leek voor de hand te liggen. Naarmate de federatieplannen vastere vormen aannamen, kwam men voor het probleem van de eigen identiteit te staan. In het door de commissie Geloof en Vakbeweging ontworpen 'Visieprogramma' (1977) werd de betekenis van het geloof verlegd van een programmatisch-inhoudelijk niveau naar het vlak van inspiratie en motivatie. Dit betekende een definitief afscheid van het gezag van de kerkelijke hiërarchie; de geestelijk adviseur verdween geruisloos van het toneel. Binnen de in 1976 tot stand gekomen federatie met het NVV wordt de relatie met de kerk en andere levensbeschouwelijke groeperingen onderhouden door het in 1978 ingestelde Secretariaat Levensbeschouwing en Vakbeweging.

Zoals gezegd: deze studie is geen uitputtend historisch verslag, en wil dat ook niet zijn. Toch is het jammer dat niet meer aandacht is besteed aan maatschappelijke achtergronden en sociaal-economische ontwikkelingen. Doordat Wentholt zich sterk concentreert op de theologische aspecten, blijft de lezer zitten met de vraag waarom deconsecralisering van de katholieke arbeidersbeweging en fusies tussen vakverenigingen van verschillende levensbeschouwelijke aard, plotseling in een stroomversnelling komen. Veranderende theologische inzichten alléén kunnen dit niet verklaren! Factoren als teruglopende ledentallen bij het NKV, grotere inspraak van de leden en radicalisering van strijdmethoden en opvattingen worden niet besproken. Daar staat echter tegenover dat de studie veel interessant materiaal biedt over het functioneren van de geestelijken in de arbeiderswereld en

de ontkerkelijking van de katholieke vakorganisatie.

Desalniettemin blijft het een tamelijk tweeslachtig werk: de nadruk valt op de historische studie, terwijl de uiteindelijke vraagstelling van theologische aard is. Hierin weerspiegelt zich de ambivalentie van de auteur: enerzijds historicus-schrijver; anderzijds priester-theoloog en als zodanig betrokken bij het beschreven proces.

J.J. Dankers

S. Groenveld, H.L.Ph. Leeuwenberg, *De bruid in de schuit. De consolidatie van de Republiek 1609-1650*. De Walburg Pers, Zutphen 1985, f 39,50.

In 1941 verscheen het boek van ene B.W. Schaper, getiteld *De Tachtigjarige Oorlog*. Het werk vond gretig aftrek en na de bevrijding werd onthuld dat de eigenlijke schrijver de ondergedoken Jacques Presser was. Met het verschijnen van *De bruid in de schuit* eind 1985 is, na ruim veertig jaar, de opvolger van Pressers boek gereed gekomen. Tezamen met het eerste deel, *De kogel door de kerk?*, dat in 1983 werd gepubliceerd, beschikken we nu over een nieuw overzichtswerk voor deze belangrijke episode in de Nederlandse geschiedenis, waarin de resultaten van recent historisch onderzoek zijn verwerkt.

Tussen het nieuwe werk en zijn voorganger vallen enkele aardige parallellen te constateren. Zo liet Presser zich bijvoorbeeld assisteren door mede-auteurs, die enkele specialistische hoofdstukken bijdroegen. Hetzelfde gebeurde in het eerste deel van het nieuwe werk: Groenveld schreef de chronologische gedeelten over de oorlogsgebeurtenissen, enkele anderen behandelden de economie, de maatschappelijke verhoudingen en de religie. Van het oorspronkelijke viertal zijn voor *De bruid in de schuit* alleen Groenveld en Leeuwenberg overgebleven, laatstgenoemde met een heel aardig hoofdstuk over de godsdienst. Een tweede overeenkomst is dat de nieuwe boeken wederom voor een breed publiek zijn geschreven. Weliswaar berusten de beide boeken op een solide grondslag van wetenschappelijke onderzoekingen, getuige ook de literaturopgaven, maar de tekst is gevrijwaard van overdreven geleerdheid. Daarmee zijn deze boeken zonder meer geschikt voor de hogere klassen van het voortgezet onderwijs.

Er zijn uiteraard ook grote verschillen tussen Presser en zijn opvolgers. Allereerst wat betreft de vorm. Zo worden wij, dankzij de moderne reproductietechnieken, onthaald op talrijke fraaie illustraties, bovendien voorzien van verhelderende bijschriften. Daarnaast is met de indeling van de stof een gelukkige greep gedaan. De thematische hoofdstukken zijn gegroepeerd rond enkele belangrijke jaren. In deel een waren

dat 1559 en 1609, in het tweede deel 1650. Ik noemde in dit verband reeds het hoofdstuk van Leeuwenberg over de religie. Groenveld heeft in *De bruid in de schuit* de hoofdstukken over de economische ontwikkelingen en de sociaal-culturele verhoudingen voor zijn rekening genomen. Met name het tweede is zeer geslaagd. Men zou weliswaar tegen dat hoofdstuk als bezwaar kunnen aanvoeren dat de hogere standen wel erg uitgebreid aan de orde komen in vergelijking met de lagere, maar dat lijkt mij eerder een gevolg van de tot op heden gebrekkige kennis van de zeventiende-eeuwse volksmassa, dan van de voorkeur van de schrijver. De thematische hoofdstukken laten zich overigens heel goed lezen los van het chronologische gedeelte over de oorlog zelf.

Ook wat betreft de inhoud is er na veertig jaar wel wat veranderd. In de inleiding bij *De bruid in de schuit* wordt daar door de auteurs op gewezen. Twee veranderingen noemen zij met name. Ten eerste het internationale perspectief waarin de tachtigjarige oorlog tegenwoordig wordt geplaatst. Steeds meer is het besef doorgedrongen dat de troebelen in de Lage Landen deel uitmaakten van een hele reeks conflicten, in Europa maar ook overzee, waarin religieuze, economische en machtspolitieke elementen vaak onontwarbaar verweven waren. Daardoor kan niet meer worden volstaan met een beschrijving van de verwickelingen in de Nederlanden zelf, maar moeten ook de gebeurtenissen elders, die mede bepalend waren voor de krachtsverhoudingen tussen de Spaanse Goliath en de Nederlandse David, in de beschouwing worden betrokken. Over het algemeen is Groenveld er in geslaagd deze gecompliceerde materie helder over te brengen, onder meer door zijn verhaal in korte paragrafen te verdelen. Desondanks dient de lezer oplettend te blijven, op straffe van algehele verwarring. De tweede verandering betreft onze kijk op de binnenlandse verhoudingen. Sinds de jaren zestig is het inzicht gerijpt dat men met de bekende tweedeling tussen prins- en staatsgezinden niet altijd goed uit de voeten kan. Naast het meer ideële element was er in de zeventiende eeuw ook een opportunistische kant aan het politiek bedrijf die tot uiting kwam in de vorming van facties. In Pressers tijd waren die volledig onbekend, tegenwoordig worden ze, lijkt het, overal ontdekt: in de steden, waar de regenten zich in facties verenigden, maar ook tussen steden onderling, die door gezamenlijk optreden hun zin trachtten door te drijven.

Tot slot nog iets over de op het eerste gezicht wat raadselachtige titel van het boek. 'De bruid in de schuit' wil zoveel zeggen als 'de buit is binnen'. Heel concreet had die uitspraak betrekking op het moeizaam tot

stand gekomen huwelijk tussen de latere stadhouder Willem II en de qua rang en status veel hogere Engelse koningsdochter Mary Stuart. Meer in het algemeen werd met dezelfde uitspraak bedoeld op de eindelijk formeel erkende onafhankelijkheid en op de indrukwekkende voorspoed in de Republiek tijdens deze periode, die in dit boek op een uitstekende wijze is verbeeld. Conclusie: een verplichte aanschaf voor iedere zichzelf respecterende schoolbibliotheek.

M. Prak

Briefwisseling Kuiper—Idenburg, verzorgd, ingeleid en toegelicht door dr. J. de Bruijn en dr. G. Puchinger. Uitg. Wever, Franeker 1985, 641 blz., prijs f 95,—, geïllustreerd.

Een recensie schrijven over een briefwisseling is veelal minder eenvoudig dan de bespreking van een monografie of biografie. In een briefwisseling plegen nu eenmaal zeer veel onderwerpen de revue te passeren en dat geldt zeker, wanneer we te maken hebben met scribenten die midden in het politieke leven staan en tegelijk ook representanten zijn van een bepaalde geestelijke stroming. Abraham Kuiper (1837–1920) en Alexander Willem Frederik Idenburg (1861–1935) deden beide. Van deze hoofdrolspelers in de briefwisseling noemde ik de voornamen, maar, curieus detail en typerend voor de omgangsvormen uit die tijd, de twee briefschrijvers, die elkaar zeer na waren komen te staan, gebruikten in hun brieven aan elkaar nimmer de voornaam. Het bleef, met variaties, bij Hooggeachte Doctor en Vriend (aan Kuiper) en Hooggeachte Heer en Vriend (aan Idenburg).

De briefwisseling omspannt de periode 1893–1920. Jaren waarin Kuiper zijn ministerie heeft mogen vormen en leiden (1901–1905) en waarin Idenburg minister van koloniën (1902–1905) was, maar ook de jaren waarin Kuiper de éminence grise van de Anti-Revolutionaire Partij werd. Een rol waaraan hij maar moeilijk kon wennen. Het heeft hem, zo blijkt uit de briefwisseling, in hoge mate gefrustreerd dat in 1908 Th. Heemskerk als ARP-man een rechts kabinet mocht formeren en dat hij Kuiper er buiten liet. Ook in de volgende jaren lucht hij tegenover Idenburg telkens zijn gemoed en klaagt hij, dat zijn medepartijleden, nu ministers, hem buiten alles houden en zelfs niet bezoeken. De contacten met de nieuw rijzende ster in de partij, H. Colijn, kunnen dit gemis niet vergoeden. Te meer daar Kuiper bleef hopen, dat Idenburg de staf om de ARP-kudde te leiden zou overnemen. Toch vormen, ondanks de genoemde ondertonen, Kuipers brieven geen Jeremiazingen. Integendeel, de brieven zijn allereerst altijd vol belangstelling naar en vol medeleven met Idenburg en zijn gezin. Daarnaast blijkt telkens Kuipers ontembare activiteit als politicus en partijleider, niet het minst als hoofdredacteur van *De Standaard* en *De Heraut*. Kuiper was bovenal schrijver en daarbij een formidabel polemist. Maar er is nog een dimensie in deze briefwisseling: de religie.

Een van de opvallendste kenmerken van de briefwisseling is juist die religieuze toon. Beiden weten zich intens afhankelijk van Gods genade en hulp en het valt op hoe sterk zij vandaaruit willen leven en werken.

Met name bij Idenburg treft deze diep doorvoelde afhankelijkheid de lezer.

Ondanks verschillen van inzicht en waardering in politiek, bleef Kuiper voor hem bovenal de leidsman in het geestelijke vlak. Mevrouw Idenburg stond wat minder vergevingsgezind tegenover Kuipers heerszucht, zoals blijkt uit haar brief van 8-8-1916 (p. 607, noot 5): *'Ik geloof dat 't beste is dat ik hem maar eens flink de waarheid zeg, want 't vervelt mij dat hij alles naar zijn hand wil zetten en denkt dat zooals hij 't wil ook Gods wil is.'* Ook uit eerdere brieven blijkt een kritisch oordeel van haar over Kuiper en Idenburg zag dat ook wel in en had dat Kuiper ook wel eens voorgehouden.

In deze briefwisseling valt de voornaamste aandacht op de verhouding Nederland–Nederlands-Indië en dat lag ook voor de hand. Idenburg was driemaal minister van koloniën, in de periode 1902–1905 (kabinet-Kuiper), 1908–1909 (kabinet-Heemskerk) en 1918–1919 (kabinet-Ruijs de Beerenbrouck). In de laatste twee kabinetten nam Idenburg zitting tegen de wens van Kuiper in, al kwam hij daar in 1908 door zijn afwezigheid als gouverneur van Suriname pas later achter. Verder was Idenburg van 1906–1908 gouverneur van Suriname en van 1906–1916 gouverneur-generaal van Nederlands-Indië.

Uit de veelheid van kwesties wil ik er een aantal uitlichten. Allereerst hoe stonden Kuiper en Idenburg zelf tegenover het koloniaal bezit? Beiden mag men plaatsen in de traditie van het ethisch imperialisme, waarbij overigens door Kuiper en Idenburg de afrondingspolitiek van het koloniaal bezit (optreden in Atjeh) niet afgewezen werd. Het bezit was er nu eenmaal en men diende zich daarin taken te stellen, ook al twijfelde men, en dat was zeker bij Idenburg het geval, aan de mogelijkheid om al wat tot de verheffing van de inlander kon bijdragen te voltooien.

Al in 1906, als gouverneur van Suriname schreef hij Kuiper (p. 153):

'Koloniën (...); er is zooveel te voorzien. En dat wordt met de machtsontwikkeling van Japan, weldra ook van China niet veel beter. Ik vraag mij dikwijls af of die last voor ons niet te zwaar is. We kunnen wel theoretiseeren dat wij steun moeten vinden in de harten der inboorlingen enz. – maar dat is natuurlijk niets dan theorie. Die inboorlingen voelen niets voor ons; voelen veel meer affiniteit tot Japan en zullen ons nooit noemenswaard tegen een buitenland-sche vijand kunnen sterken omdat ze niet gewapend en gedruild zijn. Massale kerstening zou tengevolge kunnen hebben dat de band tusschen ons en de inboorlingen werd toegehaald; – maar aan bewapening en militaire oefening van bijvoorbeeld de bevolking van Java valt om financiële redenen niet te denken.

*Aan massale kerstening is natuurlijk ook niet te denken tenzij God een zeer onge-
woon wonder wrocht, namelijk de be-
keering van een volk, waarop de islam be-
slag heeft gelegd tot den Christus.
Ik geloof dat de koloniale zorgen hoe lan-
ger hoe groter worden en ik zie eigenlijk
niet goed hoe wij er uit komen.'*

Voor Idenburg kwam er nog bij, dat hij in latere jaren vreesde dat het Christendom in Azië in het geheel geen toekomst zou hebben of dat religies als de theosofie er de overhand zouden krijgen (p. 283). Ook Kuyper dacht zo. Hij schreef in 1912 (p. 285):

'De Aziatische kwestie gaat veel dieper dan de meesten denken. We staan hier voor een stoornis der geesten, waartegen we niets vermogen, waardoor geheel de gedaante der wereld een diep insnijdende verandering zal ondergaan, en die wat 't bangste is, meer het Boeddhisme in Europa en Azië dan 't Christendom in Azië zal bevorderen.'

De levensstijl van veel blanken bracht in het algemeen de inlander ook niet veel respect voor het Christendom bij, zo oordeelde Idenburg.

De overwegend ethische opvatting over het regiem in de kolonie uitte zich ook in een kritische houding tegenover het kapitalisme. Noch Kuyper, noch Idenburg wilden bij de concessieverlening voor de olievelden te Djambi aan de leiband van de grote concerns lopen. Kuyper voelde zelfs voor een vorm van overheidsexploitatie. Hij meende ook dat deze rijkdommen aan bodemschatten niet aan één geslacht toebehoorden (p. 323).

Idenburg dacht in dezelfde geest. Hij schreef aan zijn minister De Waal Malefijt in 1912 (p. 320, noot 15): *'Ik zal mij er hartelijk over verheugen als de aanbieding der Koninkl. de meest aannemelijke blijkt. Maar landsbelang gaat boven de belangen van eenige rijke heeren.'*

In 1914 schreef hij aan Kuyper (p. 466): *'De Europeanen in alle koloniën – niet alleen in de onze – zijn conservatief, namelijk voor zooveel het hun voorrechten en hun beurs geldt. Men zal juichen als ik weg ben. Als ik dan vervangen wordt door Mr. Vissering dan komt er weer opleving onder de planters. Dat is een man uit financiële kringen, die weet wat den ondernemer toekomt.'*

De Djambi-contracten werden aan de Koninklijke-Shell gegund en na lange debatten in de Kamer werd dat in 1921 goedgekeurd.

Het gevoel van de tijdelijke aanwezigheid in dit gebied werd nog versterkt door de zorgen om de verdedigbaarheid. De snelle machtsontplooiing van Japan, het ontwakende China en de feitelijke afhankelijkheid van de welwillendheid van Engeland

bij de handhaving van onze macht in Azië vormden in menige brief een punt van zorg (vgl. p. 536). Deze zorg werd nog verhevigd toen de eerste wereldoorlog uitbrak. Niettemin zag Kuyper in het losgebarste conflict ook een katharsis. Hij schreef (p. 468): *'Alles was veretterd. Nu komt de geweldige operatie. En eerst dan kan de zuivering volgen. God komt ons te hulp om ons op de schrikkelijkste manier van ons eigen sociaal bederf te verlossen. Ik kan er voor danken. Maar ontzaggelijk zal de worsteling zijn.'*

Zowel Kuyper als Idenburg waren pro-Duits, zij het dat dit bij Kuyper sterker was (vgl. p. 510-513). dan bij Idenburg (p. 484 en 512, n. 6). Wel zag Idenburg de gevaren van *'den Bismarckschen geest, het gevaar van de Staatsvergoding'* in de Duitse samenleving zeer wel (p. 495, m. 3) en bovenal bleef hij, zo schreef hij zijn vrouw, *'pur sang Nederlander en Orangist'* (p. 512, n. 6).

Veel aandacht besteedde Idenburg aan de bevordering van het onderwijs. Hij aarzelde niet, tot groot ongevoegen van de liberale pers in Nederland en in Nederlands-Indië (p. 282 en 327 bijv.) om daarbij de zending in te schakelen. Ook al waarschuwde hij voor zieltjeswinnerij, toch ondervond hij op dit punt felle en negatieve kritiek van liberale zijde en van 'loge-zijde'. Juist in dit soort kwesties kwam de antithese in de Nederlandse samenleving volop aan het licht en vreesde men ter linkerzijde voor domperij en beperking van de geestelijke vrijheid. De linkerzijde mobiliseerde ook de intellectuelen onder de inheemsens door hen te wijzen op de gevaren van de kerstening en het christelijk onderwijs voor hun eigen cultuur en geloof. De bevordering van het onderwijs werd mee ingegeven door de noodzaak meer inheemsens bij het bestuur te betrekken. Wel vroeg Idenburg zich af of al het onderwijs op den duur nederlands-talig zou moeten worden. *'Het kan zijn dat het op den duur daar heen moet. Maar het is een heel ding om een volk van zijn taal te beroven.'* (p. 342).

Overvloedig is ook het materiaal, vooral in de annotatie, over Idenburgs houding tegenover de Indische partij van E.F.E. Douwes Dekker c.s. en de Sarekat Islam beweging. De Indische partij werd door Idenburg als zijnde 'niet evolutionair, maar revolutionair' verboden. De lokale afdelingen van de Sarekat Islam werden getolereerd. De afgevaardigden hadden zich loyaal tegenover het gouvernement betoond. Idenburgs maatregelen hadden een uitvoerige correspondentie tot gevolg, waaronder met Koningin Wilhelmina. Haar zond Idenburg twee verslagen toe (p. 116-119). Uit die briefwisseling (brief van 15-7-1913, p. 118) het volgende fragment, typerend voor Idenburgs ethisch imperialisme:

'Ik heb het in mijn tegenwoordig ambt een mijner voornaamste plichten geacht om den geest des tijds te verstaan, en aan het zich openbarend streven naar Westersche ontwikkeling een gebaanden weg te openen en tegemoet te komen aan het rechtmatig verlangen der goed opgeleide inlanders om een aan hun 'kunnen en kennen' evenredige positie op hun eigen geboortegrond te vervullen. Ik heb dit gedaan uit billijkheid en rechtvaardigheidsbesef, naar niet minder uit de diepe overtuiging dat alleen een ruime, op geestelijke en stoffelijke verheffing gerichte politiek den band tusschen Moederland en Indië kan versterken en aan het Moederland de duurzame liefde der bevolking kan verzekeren.'

Idenburg had niet in paniek gehandeld en niet toegegeven aan de wensen uit ondernemerskringen om de Sarekat Islam te verbieden. Overigens bleef, zo blijkt wel, bij hem de wens tot handhaving van de band tussen Moederland en Indië centraal staan.

Wel komt na lezing van al deze zaken over Indië bij mij de verzuchting op: was er bij Idenburgs opvolgers en ook bij hem zelf toch iets meer twijfel over onze aanwezigheid in de Oost blijven leven. (Vgl. ook M. Kuitenbrouwer, *Nederland en de opkomst van het moderne imperialisme* (Amsterdam-Dieren 1985) p. 227.) Kuitenbrouwer constateert in zijn boek dat in Nederland tegen het einde van de 19e eeuw wel degelijk alle vormen van imperialisme aanwezig zijn en ook een rol spelen bij de politieke afwegingen, maar ook dat het koloniale standpunt in de loop van de 20e eeuw een verharding ondergaat.)

Tot slot nog een citaat uit deze briefwisseling over de problematiek van het bedrijven van christelijke politiek, een kwestie die aan actualiteit niet heeft ingeboet.

Idenburg zag wel problemen in het bijhouden van Christenen onder één politieke noemer. Hij schreef (p. 248):

'Groote beginselen wekken in deze dagen geen geestdrift. (...) Het is m.i. een gevolg daarvan dat thans, meer dan een dertig jaren geleden, materiele kwesties om een oplossing roepen en de geestelijke die bestaan, niet op te lossen zijn (ik denk aan de kerkelijke kwestie, die de geloovige protestanten onmiddellijk uitelkaar zou doen spatzen). En die materiele punten hangen natuurlijk wel samen met hoogere (of diepere) levensbeginselen, maar niet zoo rechtstreeks, niet zoo duidelijk, niet zoo precies. Dat de kinderen in de vreeze des Heeren moeten worden opgevoed leert ons de heilige Schrift duidelijk en de conscientie van iedere Christen zegt daarop "amen". Maar of de verplichting tot verzekering tegen invaliditeit, ziekte, ongevallen moet worden opgelegd, zoo ja aan wien, enz. daarop geeft de Heilige Schrift minder duidelijk antwoord en men vindt dan ook onder be-

sliste bijbelgeloovigen verschillende opvattingen. En daarom kan men voor deze kwesties zoo moeilijk heilige geestdrift wekken.'

Idenburg wijst er op dat vele r.k. jongeren neigen tot contact met de soc. democraten en dat andere r.k. en christelijk historisch sociale wetgeving al met sociaal democratie vereenzelvigen.

Wil men al die Christenen in een stembusstrijd bezielen dan zal dat moeten zijn op een terrein dat hun allen gemeenschappelijk is; door een toon, die bij allen weerklank vindt, door een leus, die niet alleen negatief is (tegen de Sociaal-Democraten) maar die een positieven inhoud heeft, door allen verstaan en begeerd.'

Er zou nog veel aan te halen zijn uit deze uitstekend verzorgde uitgave, maar beter is er zelf in te lezen en iedere docent zal er voor zijn lessen kennis en materiaal uit kunnen halen. Nu voor 1988 de dekolonisatie van Nederlands-Indië weer op het CSE-programma prijkt, kunnen dit boek en het boek van Kuitenbrouwer uitstekend als voorstudies dienen.

P. van Hees

KLEIO KRANT

Bestuur



Oproep om te reageren op de nieuwe delen van het HEG-deeladvies

In deze Kleio vindt u de nieuwe versie van het HEG-deeladvies (gedeeltelijk samengevat). De HEG-adviezen zullen pas als definitief aan de Staatssecretaris worden aangeboden, nadat over alle delen een veldadvies heeft plaatsgevonden. Het VGN-bestuur wil alle leden raadplegen over de *nieuwe* delen van dit deeladvies, ten einde in oktober een bestuursstandpunt vast te stellen. De nieuwe delen zullen daarna zonodig worden gewijzigd door de HEG.

Wij verzoeken u dus uitsluitend uw mening te geven over de delen waarover het veld nog niet goed geraadpleegd is.

Voor een goede verwerking van uw reacties is het noodzakelijk dat u telkens verwijst naar het onderdeel waarop u reageert, *met vermelding van de hoofdstuknummers! Uw reacties dienen op 15 september binnen te zijn bij onze 2e secretaris.*

Goede inspraak vergt inspanning van alle betrokkenen. In de Kleio van september zult u kennis kunnen nemen van de verdere voorstellen van de HEG (inzake het Mavo en het rijksleerplan).

Rond 1 november zullen in alle afdelingen vergaderingen worden belegd, waarbij een bestuurslid aanwezig zal zijn. U heeft dan de gelegenheid om mondeling te reageren op de laatste HEG-voorstellen en om er met collega's over te discussiëren.

Op basis van alle reacties zal het VGN-bestuur begin december een standpunt vaststellen. Dan zullen zonodig ook deze laatste delen van het HEG-advies worden gewijzigd.

Bij het eerste deeladvies bleek dat kleine opmerkingen uit individuele reacties net zoveel belang konden hebben als reacties van meerdere collega's. Elke reactie heeft waarde. Gebruikt u (opnieuw) deze kans om mede de toekomst van het geschiedenisonderwijs te bepalen.

Bij de publikatie van het bestuursstandpunt in Kleio 1/86 is per ongeluk een noot niet opgenomen, waarin de volgende afdelingen werden bedankt voor hun reactie op het eerste concept deeladvies: Alkmaar, Arnhem, Den Haag, Heerlen, Hengelo, Rotterdam en Utrecht.

Hierbij alsnog onze dank voor uw bijdrage.

Tom van der Geugten

Regeling 'Slapende' bevoegdheden

Bezitters van een MO-akte geschiedenis verkregen voor 1 aug. 1982 opgelet...

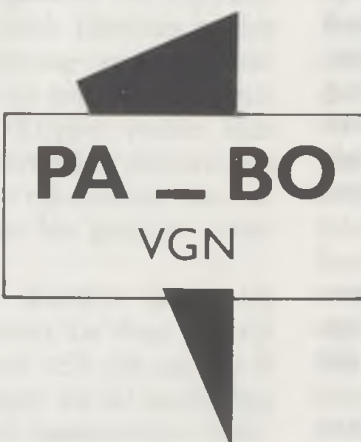
Op dit moment ligt ter advisering bij bestemde organen een te nemen Besluit t.a.v. 'slapende' bevoegdheden – alleen wat betreft het vak maatschappijleer – dat consequenties gaat hebben voor bezitters van een MO-akte geschiedenis verkregen voor 1 aug. 1982.¹ De bezitters van een dergelijke akte zullen – als alles goed gaat – niet het komend schooljaar, maar ingaande het schooljaar 1987/88, van de mogelijkheid gebruik kunnen maken vrijwillig afstand te doen van het verworven recht om maatschappijleer te geven. Daaraan is echter één belangrijke voorwaarde verbonden, namelijk dat degene, die hiervan gebruik wil maken tot dan toe geen lessen maatschappijleer heeft gegeven.

Het is om reden van deze voorwaarde, dat het bestuur deze mededeling laat opnemen in KLEIO. Zij wil hiermee de docenten, die bovengenoemde akte hebben en geen maatschappijleer willen geven, erop attenderen dat, als zij voor het schooljaar 1987/88 in aanmerking willen komen voor de nieuwe regeling, **ZIJ GEEN MAATSCHAPPIJLEER MOETEN GAAN GEVEN IN KOMEND SCHOOLJAAR.**²

Nogmaals het gaat hier uitdruk-

kelijk om mensen, die nog nooit maatschappijleer hebben gegeven en nooit gebruik hebben gemaakt van in feite niet-gewraagde verworven rechten. Wat alle andere docenten betreft wordt er vanuit gegaan, dat zij reeds ervaring met het vak hebben opgedaan en zich desnoods kunnen bijscholen.

1. Besluit: houdende wijziging van het Rechtspositiebesluit onderwijspersoneel (Stb. 1985, 110). Regeling 'slapende' bevoegdheden.
2. Het Bestuur hoopt door het plaatsen van dit bericht docenten, die het aangaat, argumenten te geven t.a.v. directie en bevoegd gezag van scholen, als het betreft het geven van lessen maatschappijleer komend schooljaar.



12 juni 1986

Een delegatie uit de P.A.-B.O.-commissie – helaas konden niet alle leden zich vrij maken – was op donderdag 12 juni 1986 op bezoek bij het algemeen bestuur van de vereniging. Aan de orde kwamen:

- de uitvoering van het beleidsplangedeelte over de PABO en het basisonderwijs;
- de positie van geschiedenis in de PABO (inclusief de bevoegdheidskwestie);
- de ledenwerving, met name ook in het basisonderwijs;
- de formele regeling van de contacten tussen het algemeen bestuur en de commissie (contactpersoon Wim Kattenberg).

14 juni 1986

Op zaterdag 14 juni vergaderde de P.A.-B.O.-commissie – bijna voltallig – in Eindhoven, geze-

ten onder een 'heilige' eik in het prehistorisch dorp in opbouw. Besproken werden:

- de punten uit het overleg met het algemeen bestuur van 12 juni;
- het afscheid van onze penningmeester Roel Kingma;
- de situaties in de regio's;
- de planning van de volgende 'Nieuwsbrief' (ca. september 1986).

In verband met zijn nieuwe (neven)functie van wethouder in Broek op Waterland heeft Roel Kingma bedankt voor het lidmaatschap van de P.A.-B.O.-commissie. Sinds 1979 was hij lid en had hij een actief aandeel in alle werkzaamheden van de commissie. Jarenlang beheerde hij – tot grote tevredenheid van alle leden – de penningen van de commissie.

Kenmerkend voor de sfeer in de P.A.-B.O.-commissie is, dat Roel – net als verschillende van zijn voorgangers – aankondigde in de toekomst – na de gemeentelijke herindeling van Waterland – weer beschikbaar te zijn voor het P.A.-B.O.-werk. Met een reisgids, die langs industriële monumenten voert, ging hij huiswaarts.

De commissie was deze dag te gast bij Anneke Boonstra en Paul Callebert, die ons rondleidden door en inwijdde in datgene, wat met een enorme inzet aan tijd en energie en met een enorme vindingrijkheid reeds tot stand gekomen is: 'het prehistorisch huis'. We bekeken de gereconstrueerde ijzertijdboerderij uit omstreeks 500 voor Christus, ingericht als plaats voor overnachting van groepen, de in aanbouw zijnde boerderij uit het begin van de jaartelling, de ovens voor brood en potten, de schuren, de tuin, de boomstamkano's... Het enthousiasme waarmee verslag gedaan werd, werkte aanstekelijk om zelf ook actief te worden: graan te malen, koekjes te bakken, te spinnen, te weven...

(Informatie over het prehistorisch project in Eindhoven treft u uitgebreid aan in Kleio 6/1985)

Cees van der Kooij

Nascholing

Verzorgd door de COCMA te Utrecht

- a. *De Sovjet-Unie na 1945.*
Docent: dr. A.P. van Goud-oever.
5 maandagen 17.15-19.15 uur:
20 en 27 okt., 3, 10 en 17 nov.
- b. *Nederlandse paleografie.*
Docent: drs. W.H. Lenselink.
12 dinsdagen 18.15-19.15 uur:
vanaf 16 sept.
- c. *Lokale-Regionale geschiedenis.*
Docent: drs. A.R.M. Smit e.a.
12 dinsdagen 19.30-21.45 uur:
vanaf 16 sept.
- d. *Korte cursussen, docent:*
drs. W.H. Lenselink.
 1. *Het jaar Nul bestaat niet. Onze chronologie.*
2 dinsdagen 19.30-21.45 uur: 16 en 23 sept.
 2. *De tijd van Karel de Grote.*
4 dinsdagen 19.30-21.45 uur: 30 sept., 7, 21, 28 okt.
 3. *Middeleeuwse steden.*
2 dinsdagen 19.30-22.00 uur, 25 nov. en 2 dec.
 4. *De moord op Floris V.*
3 dinsdagen 19.30-21.45 uur, 13, 20 en 27 jan.

Nadere informatie en aanmelding:
Centrale OpleidingsCursussen
voor Middelbare Akten (COCMA),
Maliebaan 47, 3581 CD Utrecht,
tel. 030-319720.

Weeshuismeisjes in de 19e en 20e eeuw

In oktober gaat de nascholings-cursus vrouwengeschiedenis weer van start. In tegenstelling tot voorgaande jaren, zal het accent niet eenzijdig liggen op de mogelijkheden voor vrouwengeschiedenis binnen het middelbaar onderwijs. Aangezien talloze historici op dit moment buiten het onderwijs werkzaam zijn of werkloos zijn, is in overleg met de cursisten besloten het praktische deel van de cursus in te vullen met een onderzoeksproject. De resultaten van dit onderzoek kunnen vertaald worden in een lessenserie, maar verwerking van het materiaal in de vorm van een artikel of een tentoonstelling, behoort ook tot de mogelijkheden.

De cursus begint met een beknopte inleiding vrouwengeschiedenis, in de maand oktober. Deze introductie bestaat uit 4 bijeenkomsten van elk drie uur, op een nog nader te bepalen dag en tijdstip. Het onderzoek zal uitgevoerd worden in de periode november 1986 – half februari 1987. De verwerking van het materiaal vindt plaats in de periode februari – april 1987. (De tijdsinvestering van de cursisten zal mede afhangen van

de uren die zij beschikbaar hebben.)

Het thema van het onderzoeksproject is: weeshuismeisjes in de 19e en 20e eeuw. Over weeshuizen is tamelijk veel gepubliceerd, maar over de bewoonsters van deze huizen is weinig bekend. De onderzoeksvragen zijn gericht op de disciplinerende van weeshuismeisjes; de sociale achtergronden en toekomstperspectieven van deze – voor het merendeel uit de arbeidersklasse afkomstige – meisjes; en op de verhouding regentessen – weeshuismeisjes. Het onderzoek centreert zich voorlopig op weeshuizen in Amsterdam en Alkmaar, maar kan – afhankelijk van de woonplaats van de cursisten – naar weeshuizen in andere steden uitgebreid worden.

De cursus is toegankelijk voor afgestudeerde of bijna afgestudeerde historici. De kosten bedragen ongeveer f 30,-. Reiskosten boven de f 110,- per cursus worden vergoed door het ministerie van O en W.

Opgave voor de cursus: Afdeling Vrouwenstudies Letteren t.a.v. Jannie Poelstra, Bungehuis 210, k. 350, 1012 VT Amsterdam. Voor inlichtingen: tel. 5253872 (maandags).

Allard Pierson Museum Amsterdam



Van 12 juli tot 24 augustus zal de tentoonstelling Na de dood in Noviomagus: Romeinse graven uit Nijmegen te zien zijn.

In een reeks opgravingen, die van 1976 tot 1983 uitgevoerd werden door archeologen van de Nijmeegse Universiteit, is ons beeld van de verschillen tussen arm en rijk in het provinciaal-Romeinse Nijmegen aanzienlijk uitgebreid.

In 1982 zijn in het ommuurde grafveld van Ulpia Noviomagus (Nijmegen-West) enige uitzonderlijk rijke graven uit de Romeinse tijd aan het licht gebracht. In drie naast elkaar gelegen en ommuurde grafvelden, waar de welvarende bovenlaag (bestaande uit ambte-

naren, handelaars en veteranen) gebruik van maakte, werden opzienbarende ontdekkingen gedaan.

Het recente onderzoek in het grafveld van Ulpia Noviomagus heeft de aandacht gevestigd op de zeer grote verschillen in bezit die er bestaan hebben tussen deze stadsbewoners en de inheemse platte-landsbevolking. Daarop wijst bijvoorbeeld de schamele inhoud van een, eveneens in de tentoonstelling opgenomen, graf uit het op slechts vier km afstand gelegen grafveld Nijmegen-Hatert. Dit grafveld werd door de bevolking van de bijbehorende plattelandsnederzetting gebruikt, en het rijkste graf kan slechts bogen op enkele bronzen sieraden.

De tentoonstelling *Na de dood in Noviomagus* biedt de bezoeker een fascinerende blik op deze rijke en arme graven uit de Romeinse tijd, die zoveel mogelijk in de originele vondstomstandigheden gepresenteerd worden.

Openingstijden:

di-vr: 10.00-17.00 uur
za-zo: 13.00-17.00 uur
ma gesloten.

Lesbrieven Spaanse Burgeroorlog

Ter herdenking van de Spaanse Burgeroorlog die vijftig jaar geleden – juli 1936 – begon, zijn twee lesbrieven in brochurevorm van ca. 10 blz. samengesteld door de Stichting Spanje-monument 1936/39 voor respectievelijk het Lbo-Mavo en 'de hogere klassen van Havo en Vwo'.

Voor f 1,- per stuk plus portokosten aan te vragen bij de secretaris van de stichting, Hans Dan-kaart, Bussumstraat 24, 1024 ND Amsterdam (telefoon 020-341056).

Een videocassette 'No Passaràn' is eveneens beschikbaar (leenprijs f 5,- plus verzendkosten).

Historische Verhalen

De redactie van de 'historische Verhalen voor de jeugd' heeft de titels voor de jaargang 1986 – 1987 bekendgemaakt. Voor de vierendertigste reeks is er een zeer gevarieerd programma opgesteld, met als grote verrassing een editie van *Ik (Ali)* van Günther Wallraff. In deze nieuwe jaargang komen de ontdekkingsreizen aan de orde via de strijd om als eerste de Zuid-

pool te bereiken (J.P. Hill), *Race naar de Zuidpool* en uitvindingen via een boekje over Pasteur (P. Timmermans, *Pasteur: kwakzalver of geleerde?*)

Verder worden er boekjes aangekondigd over de prehistorie (M.E. Mariën, *De Vuursteenmijnen*), over heksenvervolgingen (J. Terlouw, *De heks van Ysselstein*, overigens een herdruk in deze serie), over de strijd om algemeen stemrecht (P. van Herck, *De doden van Borgerhout*), over de strijd tegen het water (R. Vanhoeck, *Het verdrinken dorp*) en over Walt Disney (P. Reynders, *De vader van Mickey Mouse*).

'Historische Verhalen voor de Jeugd' is een uitgave van De Sikkel NV, Nijverheidsstraat 8, 2150 Malle.

Geschiedenis: een hoofdvak

Als u de voordrachten nog eens na wilt lezen die gehouden zijn op het congres over geschiedenisonderwijs wat op 29 juni 1985 gehouden werd door de Vereniging voor Onderwijs, Kunst en Wetenschap in Haarlem onder de titel: 'Geschiedenis, een hoofdvak', dan kan dat. Martinus Nijhoff heeft ze uitgegeven in een dun deeltje in de OKW-reeks. De ideeën over het belang van geschiedenisonderwijs van A.Th. van Deursen, K.L. Poll, H. Ulrich en H.J.L. Vonhoff kunnen misschien nog eens inspireren.



Overigens hebben de sprekers zich niet beziggehouden met de manier waarop hun visie op het geschiedenisonderwijs in praktijk gebracht zou moeten worden. De feiten zijn belangrijk – hoe u ze erin stampt moet u zelf maar weten! Voor een uitvoeriger verslag van dit congres zie KLEIO 6/1985, blz. 35.

T. Bogaerts

The Human Story

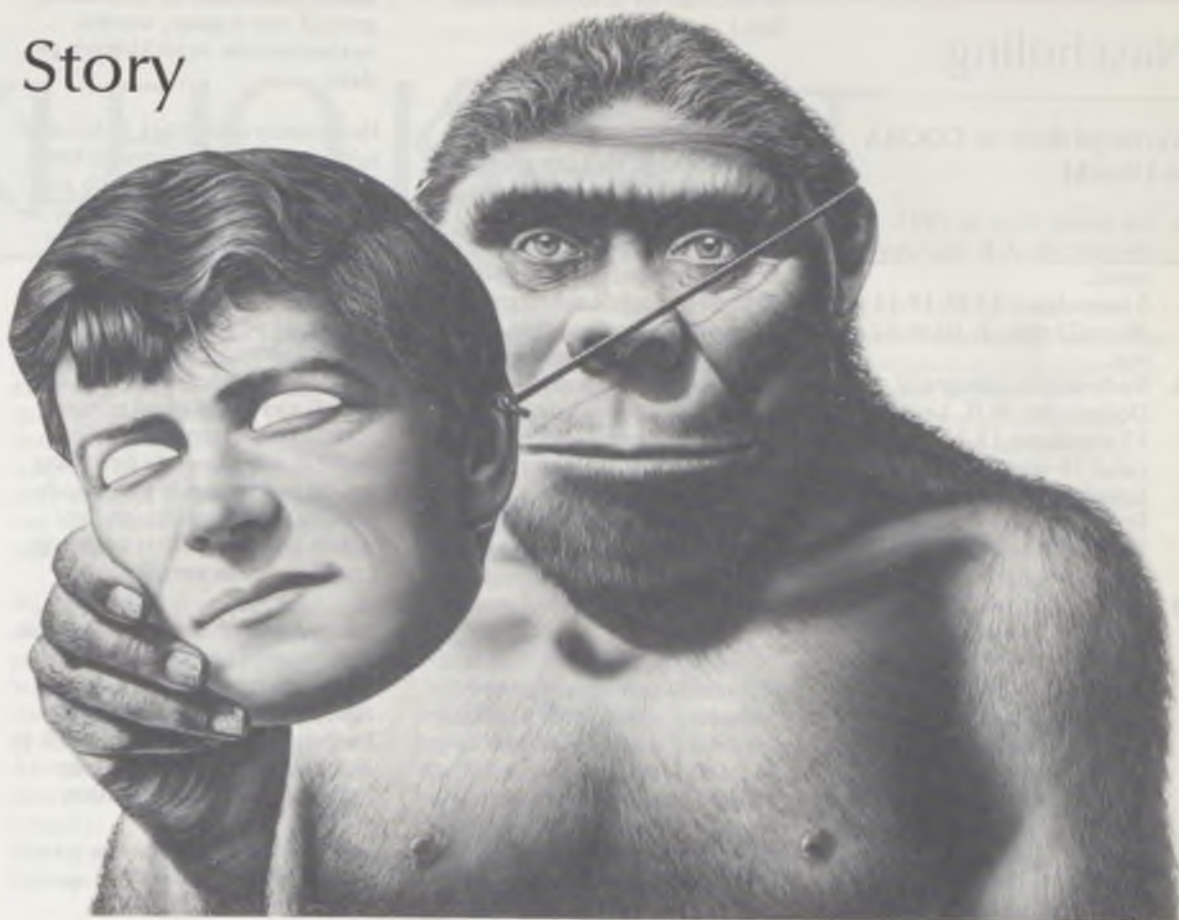
**De tentoonstelling waar u
35 miljoen jaar op heeft
moeten wachten**

Tot 20 oktober a.s. kunt u in het Tropenmuseum in Amsterdam de tentoonstelling **THE HUMAN STORY** bezoeken.

Deze tentoonstelling geeft de ontwikkeling van de mensheid weer in 35 miljoen jaar geschiedenis.

De inhoud van THE HUMAN STORY heeft allerlei raakvlakken met de schoolvakken geschiedenis, biologie, aardrijkskunde en maatschappijleer. Om die reden is een bezoek aan **THE HUMAN STORY** een uitstekend doel voor een uitstapje met uw leerlingen.

Oog in oog met onze voorouders
Bezoekers zullen een reis door de tijd maken en onder andere oog in oog komen te staan met spectaculair levensechte modellen van onze voorouders. Ook kunnen ze hun voetstappen vergelijken met de sporen die 3,5 miljoen jaar geleden in Oost-Afrika zijn achtergelaten. Er zijn verder wereldbe-



Een mannelijke Neanderthaler (100.000 – 40.000 jaar geleden), een van de levensechte modellen op de tentoonstelling The Human Story.

roemde archeologische vondsten te zien zoals het in 1984 ontdekte geraamte van een 12-jarige Homo Erectus. Verklarende foto's, teksten, videobeelden, geluiden, diorama's en voorwerpen maken duidelijk hoe de verschillende wetenschappen ons verleden steeds verder weten te ontsluiten.

Vragen aan de toekomst

Verschillende voorwerpen uit oude culturen tonen de voortgaande beschaving van de mens. Een echte maansteen is het bewijs dat de mens nu zelfs in staat is naar andere hemellichamen te reizen. Tegelijkertijd biedt die voortgaande techniek de mensheid de mogelijkheid zichzelf en de levensvoorwaarden op aarde te vernietigen. In de tentoonstelling wordt gewezen op de ecologische schade die de mens aanricht, op de ongelijke verdeling van voedsel, op de uitputting van grondstoffen en de ongekennde uitgaven voor

bewapening. Na afloop van **THE HUMAN STORY** kunnen bezoekers vragen over de toekomst beantwoorden met behulp van touch-screen beeldschermen. Daarbij kunnen zij, met de opgedane kennis over het verleden, aangeven wat er volgens hen moet gebeuren, wil de mensheid overleven.

Bedoelingen

De tentoonstelling maakt duidelijk dat de mens niet alleen zijn verleden, maar ook zijn toekomst deelt.

THE HUMAN STORY wil de bezoekers kritisch laten nadenken over de stappen die gezet moeten worden om de mensheid te laten voortbestaan en ieder de kans te geven een menswaardig bestaan op te bouwen. Tevens wordt duidelijk dat wat de mensen verenigt fundamenteel veel belangrijker is dan sommige culturele kenmerken die teveel nadruk leggen op de

verschillen tussen mensen, zoals het verschil in huidkleur of de geografische herkomst. Middel om dit alles te bereiken is een boeiende presentatie over ons gemeenschappelijke verleden.

Service aan scholen

De Educatieve Dienst van het Tropenmuseum heeft een docentenhandleiding samengesteld voor leerkrachten uit het voortgezet onderwijs die werken met leerlingen van ± 13 - 16 jaar oud. Een onderdeel hiervan biedt een aantal thema's die ook in het vak geschiedenis aan de orde komen. Deze docentenhandleiding is te bestellen door f 5,- over te maken op gironummer 3427421, t.n.v. Tropenmuseum, Mauritskade 63, 1092 AD Amsterdam, o.v.v. 'Docentenhandleiding Tropenmuseum'. U kunt de docentenhandleiding ook kopen in de museumwinkel van het Tropenmuseum.

Als u besluit met de klas te komen, kunt u gebruik maken van een speciaal arrangement dat het Tropenmuseum, samen met de Nederlandse Spoorwegen, aanbiedt aan scholen.

Meer inlichtingen kunt u krijgen bij de Educatieve Dienst van het Tropenmuseum: 020 - 5688267.

Het Tropenmuseum is geopend: zaterdag/zondag 12.00-17.00 uur maandag t/m vrijdag 10.00-17.00 uur.

Adres: Linnaeusstraat 2, Amsterdam. Vanaf Centraal Station te bereiken met tramlijn 9.

Gratis toegang voor VGN-leden! De bon inleveren bij de portier van het museum.

**TEGEN INLEVERING VAN DEZE BON
BIJ DE PORTIER VAN HET TROPENMUSEUM**

GRATIS TOEGANG

TOT THE HUMAN STORY EN HET TROPENMUSEUM

GELDIG VOOR 1 PERSOON, TOT 20/10/1986

Ongezien en ongehoord geregistreerd

Film en video

De catalogus 'Audiovisuele Media. Film en video voor educatie, vorming, techniek 1985-1986' (TFC, Postbus 320, 6880 AH Velp) bevat films en videobanden op o.m. het gebied van de geologie, de archeologie, de beeldende kunst (Van Eyck, Escher, Rubens, Magritte) en de bouwkunst (middeleeuwse kathedraal en monumentenzorg). Ook is er veel materiaal over de geschiedenis van het vervoer (o.m. Louis Blériot, Henry Ford, de Bremer Hanzekogge). Op staatsrechtelijk gebied zijn er een film over de Tweede Kamer en een zestal films over de Europese Gemeenschap. En wie wat zoekt over de Zuidpoolexpeditie van Fuchs en Hillary, over Linnaeus of over de geschiedenis van de film kan ook in deze TFC-catalogus terecht. De catalogus kost f 21,25 verzendkosten.

De verfilming van Operatie Market Garden door Richard Attenborough *Een brug te ver* is nu ook op video te koop. Lengte van deze speelfilm is 2 uur en 48 minuten, in kleur, Nederlands ondertiteld. De videoband kost in VHS- en BETA-versie f 79,- en in VCC-versie f 84,-. Over de ruimtevlucht van Wubbo Ockels is een videoproduktie in de handel, samengesteld door Chriet Titulaer. Deze videocassette bevat informatie over de eerste Spacelab-vlucht, over het Space Shuttle-programma en over Ockels' vlucht. Kosten VHS en BETA f 59,-, VCC f 64,-. Informatie over beide banden: tel. 035-717253.

De vereniging 'Nederland-USSR' kondigt bij de nieuwe 16mm-films een documentaire over de geschiedenis van de Sowjet-Unie aan: *Enkele bladzijden uit de geschiedenis*. Centraal staat in deze film 'de ontwikkeling van een achtergebleven agrarisch land naar een moderne industriestaat'. De lengte van de film bedraagt veertig minuten. Verdere informatie: 'Nederland-USSR', Frederiksplein 28, 1017 XN Amsterdam, tel. 020-243456 of 220499.

Geluidsbanden

In het radioprogramma 'Het Spoor' besteedde de VPRO aandacht aan een tweetal historische onderwerpen, die ook voor het onderwijs van belang zijn. Aller-

eerst de Februariramp 1953 en vervolgens de kolonie Walden van Frederik van Eeden.

De programma's over de ramp in 1953 zijn op vier cassettebanden te koop voor f 35,-. De speurtocht naar de sporen van de Waldenkolonie is vastgelegd op één cassetteband, die f 10,- kost. Verder zijn er bij de VPRO drie geluidscassettes verkrijgbaar over de avant garde in Nederland, het dadaïsme, het surrealisme, en het situationisme

het *dadaïsme*, het *surrealisme*, en het *situationisme* (per stuk f 10,00).

Deze cassettes kunnen besteld worden via giro 444600 van de VPRO in Hilversum met vermelding van de titel.

Cees van der Kooij

De Beatrijs-legende



De dertiende eeuwse Maria-legende Beatrijs, die alleen bekend is uit een manuscript uit 1374, dat in het bezit is van de Koninklijke Bibliotheek in Den Haag, is verschenen op een langspeelplaat/cassetteband. De tekst wordt gesproken door Jo van Eetvelde, die geprobeerd heeft een zo authentiek mogelijke vertolking te geven aan deze tekst van een Oostvlaamse Middeleeuwse dichter.

De grammofoonplaat en de cassette, speelduur ca. 57 min., kosten f 29,50 en kunnen uitsluitend rechtstreeks besteld worden bij: Standaard Uitgeverij Antwerpen/Weesp en Poketino, De Keersmaeckerstraat 199, B-1730 Zellik (Asse), België.

De tekst van de legende is in de handel in de reeks Nederlandse Klassieken van uitg. Martinus Nijhoff te Leiden met inleiding en uitvoerige aantekeningen van prof. dr. F. Lulofs (zesde herziene druk, 1983) en als kunstuitgave van Standaard Uitgeverij met een

facsimile in kleur van het volledige handschrift, wetenschappelijke annotaties, historische schetsen en tijdsituering door prof. dr. J.D. Janssens. Prijs tot 1 september 1986 f 65,- (daarna f 85,-), omvang 144 blz.

Speelgoed- en blikmuseum Deventer

Tentoonstelling 'Het kartonnen bouwen', bouwplaten uit de collectie van Leon Schuijt (1695-1986)
5 juli-1 september 1986

Het Speelgoed- en Blikmuseum organiseert jaarlijks enkele tentoonstellingen van hedendaags speelgoed. Van 5 juli tot 1 september 1986 wordt in dit kader een tentoonstelling gehouden van bouwplaten uit de collectie van uitgever Léon Schuijt te Alkmaar. Léon Schuijt is echter niet alleen uitgever van nieuwe bouwplaten, hij is ook een gedreven verzamelaar van oude exemplaren. In zijn particuliere verzameling bevinden zich enkele honderden bouwplaten, waarvan de oudste dateert uit 1695.

De bouwplaat heeft een lange geschiedenis. Al in de 15e en 16e eeuw werden op papier figuren gedrukt, die uitgesneden en vervolgens recht op gezet konden worden. Zij waren te koop op jaarmarkten en bij kerkelijke feesten en hadden tot doel een geestelijke of politieke boodschap over te brengen.

In de 17e en 18e eeuw kwamen de echte bouwplaten, waarmee kinderen en volwassenen theaterjes, buitenplaatsen met dieren en mensen, en al of niet in werkelijkheid bestaande gebouwen konden maken. Ook beweegbare poppen en dieren werden op platen gedrukt, waarna kinderen ze konden uitknippen en monteren. De bouwplaat beleefde een ware bloeitijd in de 19de eeuw. Gelithografeerde platen met treinen, huizen, dieren, poppen en later in de eeuw ook auto's, werden in groten getale gedrukt en vonden hun weg naar jonge en oudere amateurbouwers, die ze verwerkten tot driedimensionale voorwerpen. Na enige tijd te pronk gestaan te hebben, vonden ze meestal een roemloos einde.

De tentoonstelling in het Speelgoed- en Blikmuseum laat een 25-tal oude bouwplaten uit de privécollectie van Léon Schuijt zien. Hierbij een theater uit 1695, maar bouwplaten uit een voor velen nog bekend verleden zijn eveneens

te bewonderen. Daarnaast worden bouwplaten uit het fonds van de uitgeverij getoond, die volop te koop zijn, zoals de Grote Markt te Brussel en de Waag van Alkmaar. Deze bouwplaten zijn te zien in verschillende fasen, als plaat maar ook nadat iemand er, vaak dagen, aan geknipt, geplakt en gebouwd heeft.

Tijdens de tentoonstelling zijn in het museum bouwplaten te koop en demonstreert de heer J. Hydra uit Neede iedere zaterdag het 'kartonnen bouwen'.

Openingstijden: dinsdag tot en met zaterdag 10-17 uur; zondag 14-17 uur; maandag gesloten.

Mondiale Vorming en Intercultureel Onderwijs

Op zaterdag 13 september 1986 a.s. vindt in Amsterdam een studiedag plaats voor docenten in het voortgezet onderwijs e.a. belangstellenden.

De dag wordt gehouden in Scholengemeenschap Centrum Oud West, Jan van Galenstraat 31 (bereikbaar met tram 13), van 10.00 tot 16.30 uur.

Het ochtendgedeelte wordt gevuld met drie bijdragen, te weten:

- voordracht door Zuidafrikaans dichter;
- een verhaal van een Nederlander die gedurende enige tijd betrokken is geweest bij een ontwikkelingsproject in één van de derde-wereldlanden, en die vanuit zijn ervaringen ter plaatse het belang benadrukt van veranderingen in en activiteiten vanuit de Nederlandse samenleving, en daarbij de nadruk legt op de noodzaak van mondiale vorming in het voortgezet onderwijs;
- een lezing over de wit-westerse oriëntatie van Nederlandse onderwijsinhouden en -methoden, en over de vraag, hoe vorm te geven aan niet- of minder westers georiënteerde lesinhouden, mede tegen de achtergrond van de aanwezigheid van veel niet-westerse leerlingen op scholen.

De pauze tussen de middag biedt gelegenheid tot:

- het gebruiken van een lunch bereid door de interculturele/mondiale kookgroep AISA;
- het bezoeken van een informatiemarkt;
- het bekijken van één of meer videofilms, geschikt voor het voortgezet onderwijs.

Het middagedeelte bevat een vijf-tal parallelprogramma's, waaruit

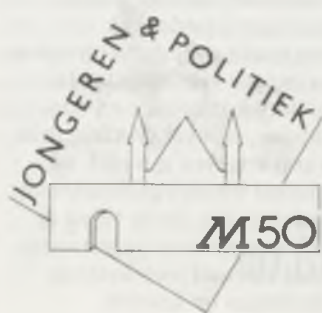
de deelnemers kunnen kiezen. Het gaat om verschillende concretiseringsmogelijkheden van het ochtendgedeelte binnen de onderwijspraktijk. Een uitgebreidere beschrijving van de middagprogramma's vindt U in de half augustus verschijnende programmaproject. Kort en voorlopig aangeduid, zullen in deze programma's aan de orde komen:

1. twee verschillende Latijns-Amerika projecten;
2. een Surinameproject, en werkwijzen met niet-westerse poëzie en verhalen, waarbij inzicht in derde-wereldproblematiek en het versterken van de positie van niet-westerse leerlingen samen dienen te gaan;
3. twee anti-racismeprojecten, waarbij de wisselwerking tussen informatie (o.a. over ontwikkelingslanden) en houdingsgerichte activiteiten van belang is;
4. informatie, discussie en actieperspectieven rond biotechnologie en voedselproblematiek, waarschijnlijk aan de hand van de betrokkenheid van Coca en Pepsi Cola bij de hongersnood op de Filipijnen;
5. schoolboeken.

Kosten: f 5,-. Met lunch: f 12,50. Er is ruimte voor maximaal 150 deelnemers. Kinderopvang is aanwezig (wel tijdig opgeven).

Meer informatie en aanmeldingsformulieren bij:
INITIATIEFGROEP MONDIALE VORMING AMSTERDAM
 Ida Sjouwerman, Bartie Thijs, Gerard Lommerse
 Oranje Nassaulaan 51
 1075 AK Amsterdam
 tel. 020-736869.

Close Up confronteert jongeren met beleidsmakers in Den Haag



Vereniging M50 stelt zich ten doel politiek voor jongeren dichtbij te brengen. Een van de manieren om dat te doen is de jongeren naar de politiek te brengen, naar Den Haag bijvoorbeeld, voor een rechtstreekse confrontatie. Wie zoiets wil realiseren ziet zich voor de vraag geplaatst hoe zo'n ontmoeting zo interessant mogelijk te maken is. Deze vraag beantwoordt M50

nu met het splinternieuwe Close Up programma. Het programma bestaat uit een viertal werkdagen op en rond het Binnenhof, en hogere klassen Havo en Vwo kunnen er aan deel nemen. Om het rendement van het programma zo hoog mogelijk te maken is gekozen voor een praktijkgerichte opzet, waarbij het thema gevormd wordt door ontwikkelingssamenwerking. Dit thema wordt van te voren in de klas behandeld aan de hand van een door M50 ontwikkelde lessenserie.

Tijdens de Close Up dagen staat een keur van activiteiten op het programma: ontmoetingen met Tweede Kamerleden, ambtenaren en leden van ambassades. Maar ook met bijvoorbeeld journalisten. Er is een rondleiding in het gebouw van de Tweede Kamer en een rondtour door Den Haag.

Trainingen vormen een belangrijk onderdeel van Close Up. Om te zorgen dat het werkelijk tot communicatie komt wordt er praktijkgericht gewerkt aan vergadertechniek, spreken in het openbaar en het formuleren van vragen. De trainingen worden gegeven door medewerkers van Stichting de Beuk, een instelling die ook politici en journalisten tot haar klanten mag rekenen.

Door scholen rechtstreeks te benaderen wil M50 bekendheid geven aan het Close Up programma. Onder andere uit contacten met docenten van uiteenlopende vakken als geschiedenis, aardrijkskunde, maatschappijleer en economie is al gebleken dat er grote belangstelling bestaat voor dit programma.

Inlichtingen kunt u krijgen bij M50, Oudegracht 139bis, 3511 AJ Utrecht, tel. 030-333494.

Nogmaals Brandaan

De tentoonstelling *Brandaan, de Ierse Odysseus*, werd al aangekondigd in de Kleio-krant van juni. Hierbij wil ik uw aandacht vestigen op *De wereld van Sint Brandaan*, het boek dat verschenen is ter gelegenheid van de tentoonstelling en in het Catharijne Convent, maar ook in de boekhandel te koop is.

In dit boek worden de achtergronden van de Middeleeuwse Brandaanverhalen belicht. Doris Edel gaat in op Ierland en Brandaan. In haar artikel komen de vroege Ierse geschiedenis, de kerstening en de organisatie van de kloosters, de pelgrimage en de bijbehorende reisverslagen, waaronder dat van de zeetocht van Bran en Mael



Duin aan de orde.

Het artikel van W. P. Gerritsen gaat in op de latijnse versie van het Brandaanverhaal, geschreven door een onbekende Ier, voor wie het Ierse ideaal van ballingschap om Godswil nog leefde en die de zeevaartverhalen kende. Deze versie maakt het verhaal toegankelijk voor de beschaafde wereld van destijds en hierdoor is het opgenomen in de wereldliteratuur. In het volgende artikel gaat Gerritsen in op andere versies van het Brandaanverhaal, teksten verspreid in het Duitse en Nederlandse taalgebied.

Brandaan vereerd als schutspatroon langs de kusten van Noorden Oostzee (bijvoorbeeld op Terschelling) en de speurtocht naar het eiland van Sint Brandaan, dat op menige kaart uit de zestiende en zeventiende eeuw voorkomt, worden besproken in het volgende artikel. Met name de bewoners van de Canarische eilanden hebben hun best gedaan het eiland te vinden. Nog in 1759 verklaarden veertig man plechtig dat zij het hadden zien liggen.

Het boek eindigt met een prozabewerking van het Middelnederlandse gedicht uit de twaalfde eeuw door W.P. Gerritsen, die zich baseert op de vertaling van Maartje Draak.

Het boek is rijk geïllustreerd passend bij een stuk over de iconografie door Mieke de Kreek en zeer leesbaar geschreven. Het biedt de mogelijkheid de Brandaanlegende of een stukje ervan in de klas te gebruiken én er tegelijkertijd nog veel meer over te vertellen.

De tentoonstelling verhuist in september naar het Museum in Den Haag en trekt daarna als reizende paneel-expositie door Nederland en België. Misschien iets voor uw leerlingen?

W.P. Gerritsen, Doris Edel, Mieke de Kreek, *De wereld van Sint Brandaan*. Uitg. Hes, Utrecht 1986, rijk geïllustreerd, 156 blz., prijs f 24,50.

T. Bogaerts

Schilderkunst uit de Gouden Eeuw voor de jeugd

Dit is het eerste deel van een serie van drie boeken, waarvan het de bedoeling is dat zij oudere kinderen (vanaf 12 jaar) informeert over de schilderkunst in de zestiende en zeventiende eeuw.

Dit deel gaat over schilders in Leiden, deel 2 en 3 respectievelijk over Haarlem en Amsterdam. Voor dit deel is een op het eerste oog aantrekkelijke vorm gekozen, die van een historische jeugdroman, waarin Bastiaan en Andries, levend in het midden van de zeventiende eeuw, de hoofdpersonen zijn. Zij willen beide schilder worden, interesseren zich al jong voor de kunst van hun tijd en komen van alles tegen in hun dagelijks bestaan.

Het eerste hoofdstuk van deel 1 begint op school en eindigt met Bastiaan op weg naar Haarlem om in de leer te gaan bij de zeeschilder Hendrick Vroom. Al lezend kom je de kenmerken van de verschillende beroemde schilders in de zeventiende eeuw, maar ook van enkele uit de zestiende eeuw, tegen, krijg je informatie over de thema's die op de werken te zien zijn en wordt in kort bestek de geschiedenis van de opstand en het verloop van de tachtigjarige oorlog, de godsdiensttwisten tijdens het bestand en de problematiek van Prins- en Staatsgezinden, uit de doeken gedaan.

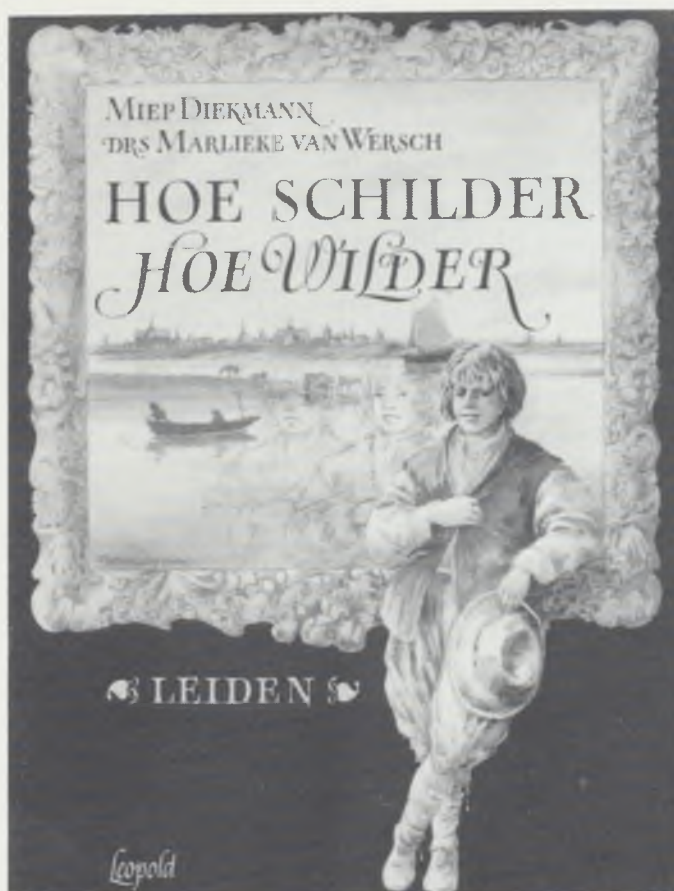
U begrijpt het al. Deze serie is een krachttoer van een goed kinderboekenschrijfster en een kunsthistorica, die hebben geworsteld met de materie. Die krachttoer is niet helemaal gelukt. Het is een boek dat niet iedereen likkebaardend ter hand zal nemen. Het leest maar zeer gedeeltelijk als een roman. Daarvoor is er teveel informatie, vaak ook nogal gekunsteld, bijgesleept. Persoon-

lijk vond ik het verhaal van een oom die terugblikte op de Beeldenstorm en dergelijke moordend om te lezen, hoewel het natuurlijk een noodzakelijk stuk is, als je wilt verklaren waarom zoveel schilders uit de Zuidelijke gewesten afkomstig zijn.

De opmaak van het boek is ook beherend, cursief gedrukte namen (die moet je immers onthouden), en als een schilderij genoemd wordt gelijk het plaatje erbij, terwijl een kind misschien nieuwsgierig is naar wat er gaat gebeuren en dat schilderij voor hem op de zoveelste plaats komt. Al met al, geen leuk leesboek.

Maar wel, een erg leuk leerboek, dus voor de plank studieboeken in plaats van jeugdromans. Informatief, uitstekend geïllustreerd, er zijn prima onderdelen uit te nemen om het in de klas eens over te hebben. Er zitten hele stukken in die wel goed lezen, bijvoorbeeld al het eerste hoofdstuk over de school.

Al met al, toch een uniek boek wat een schoolbibliotheek zou moeten hebben, het enige in z'n genre.



Voor de educatieve dienst van het Rijksmuseum te Amsterdam was de verschijning van *Hoe schilder hoe wilder* aanleiding tot een samenwerking die in de komende maanden concreet gestalte zal krijgen: kinderen kunnen in het Rijksmuseum een door Bastiaan, de hoofdpersoon uit het boek, samengestelde tocht maken. Zij krijgen daarbij vijf vragen op te lossen (de antwoorden daarop zijn zowel in het museum als in *Hoe schilder hoe wilder* te vinden) en kunnen zo meedoen aan een bijzondere prijsvraag. Deze tocht wordt ook verstrekt als Kijkroute en is er dus na de vakantie nog. Misschien iets voor een project zeventiende-eeuwse schilderkunst op school met bezoek aan het Rijksmuseum? Verdere informatie geeft de educatieve dienst aan haar balie, geopend van di. t/m vr. van 10.00-13.00 uur. Bij de ingang van het Rijksmuseum wijzen ze u wel de weg.

Miep Diekmann en Marlieke van Wersch, *Hoe schilder hoe wilder*. Leiden. Uitgev. Leopold, Den Haag 1986, rijk geïllustreerd, 192 blz., prijs f 37,50.

T. Bogaerts

Staatsinrichting 19 september 1986

Staatsinrichting en Geschiedenis. Deze conferentie wordt georganiseerd door de Vrije Leergangen in samenwerking met de Didactiekcommissie van de VGN.

Ze is daarmee de opvolgster van de vroegere didactiekconferenties.

Het thema is mede gekozen, omdat staatsinrichting volgend jaar eindexamenonderwerp is.

Het programma is in grote lijnen als volgt samengesteld:

Morgengedeelte:

Aan de hand van een concreet voorbeeld wordt door drie inleiders getracht drie verschillende invalshoeken t.a.v. staatsinrichting — de historische, juridische en politicologische — te belichten. Met discussie.



Informeren, combineren, adviseren

Middag gedeelte:

M.b.v. concreet materiaal trachten de deelnemers na te gaan wat zij daarvan in hun klassen mogelijk achten.

Avond:

FORUM HEG

De conferentie wordt om uiterlijk 21.00 uur gesloten.

Deelnemerskosten f 40,— p.p. incl. maaltijden en materiaal. U ontvangt hiervoor t.z.t. een acceptgirokaart.

Aanmelding geschiedt door het zenden van een briefkaart aan N. Bakker, Vrije Leergangen, sectie geschiedenis, postbus 261, 1110 AG Diemen.

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 Poldersveldteweg 2, 6573 DL Beek-Ubbergen. Tel. 08895-3002.

Commissie Havo/Vwo

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

W. Schuringa, *secretaris*, Verlengde Oosterweg 37, 9804 RD Noordhorn. Tel. 05940-3171.

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

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

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

Commissie Volwasseneneducatie

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

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

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

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

Mw. J. Jansen de Jonge, Van Tiellandtweg 2, 3991 LG Houten. Tel. 03403-75033.

Onderwijsadviescommissie

K.G. van Manen, *voorzitter*, Beukenlaan 34, 3927 AK Renswoude. Tel. 08387-1661.

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

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

H. Nollés, Karhulstraat 6, 7339 AE Ughelen. Tel. 055-425131.

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

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

Commissie Scholing

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

H. van Duijsen, *secretaris*, Jekerstraat 55¹¹¹, 1078 LZ Amsterdam. Tel. 020-733494.

Mw. H.A.M. Mulkens-Harmeijer, *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, Wielewaal 28, 1834 XK St. Pancras. Tel. 02267-2878.

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-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, 3403 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.

Afdelingssecretarissen

Alkmaar. G. Roos, Gerberahof 5, 1689 HW Zwaag. Tel. 02292-37966.

Amsterdam. H. van Duijsen, Jekerstraat 53¹¹¹, 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. Roosmalen-Kuijpers, Van Galenstraat 68,, 2518 ER Den Haag. Tel. 070-468661.

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.