

Kleio

september 1986 27e jaargang nr. 7

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



„en Satan pijpt en pijpt..... en Adam gaat voorop.....”



Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland

Algemeen Bestuur

N.J. Maarsen, *voorzitter*, Hazelaarstraat 38, 4131 AC Vianen. Tel. 03473-72749.
W.A. Kattenberg, *vice-voorzitter*, Aalsburg 2624, 6602 WG Wychen. Tel. 08894-14837.
W. Bouwman, *1e secretaris*, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond. Tel. 04920-34709.
Mevr. J. Reitsma, *2e secretaris*, Sellekamp 48, 8014 DS Zwolle. Tel. 038-652951.
Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). Tel. 05923-424.
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 VGN 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 Katholieke arbeiderscultuur. De katholieke arbeidersbeweging in de eerste naoorlogse jaren
H. Righart
- 8 Zeven tentoonstellingen over de zestiende eeuw
M.L. Caron
- 17 Vakdidactiek als koppelaarster
J. Paulussen, J. de Valk
- 34 Wat blijft er historisch aan staatsinrichting?
Reactie van J. Toebe op de Bijlagen Staatsinrichting, afgedrukt in Kleio nr. 6
- 36 Boek van de maand — Het Nederlandse imperialisme: 'bijzonder', 'perifeer' of 'marginaal', maar toch!
W. van den Broeke

38 Recensies

43 Kleio-krant

21

Deze Kleio bevat een middenkatern gewijd aan de eindexamenproblematiek van het Lbo en het Mavo

Na de HEG de BRUG

— Over de BRUGcommissie

H.Th.M. Lambooy

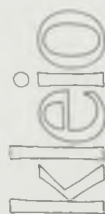
— Kleio-gesprek met de voorzitter van de BRUGcommissie

C. Bogaerts, C. Torremans



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

Op de omslag: titelblad van HERSTEL, januari 1945, nr. 5.



nummer 7/86
pagina's 2 en 3

Katholieke arbeiderscultuur

Hans Righart

In het hierna volgende artikel komt de cultuur van de katholieke arbeider in de jaren na WO II aan de orde; niet als 'volkscultuur', maar als van bovenaf georganiseerde 'verheffing des volks' om het de arbeider mogelijk te maken zijn plaats in de maatschappij in te nemen zoals men die zich in katholieke kringen voorstelde en om hem de kracht te geven zich te verzetten tegen de verlokkingen van de oprukkende moderne maatschappij. De illustraties geven een indruk van de 'arbeiderskunst' in die jaren.

De auteur promoveert deze maand op een proefschrift over aspecten van de verzuiling en gaat werken aan de Open Universiteit bij de afdeling Cultuurgeschiedenis.

Op 20 januari 1945 kon men in *Herstel* (Orgaan van de Katholieke Arbeidersbeweging in Bevrijd Nederland) onder de kop 'Cultuurbolsjewisme in eigen kring' de volgende boutade lezen: *'De orde en tucht in onze gezinnen laat veel te wensen over. De gebeden, die de glanzende momenten van gemeenschapsgeest moeten zijn, worden verwaarloosd, de verantwoordelijkheid voor de opvoeding van hun kinderen wordt niet begrepen, de golfslag van de prachtige liturgische jaarkring doet zelfs geen rimpeeling ontstaan aan de oppervlakte van het huiselijk leven (...), de omgang van jonge mensen getuigt niet van een fijne opvatting, de gemengde baden, de dancings enz. getuigen van sensuele brutaliteit (...)* Onze arbeiders volgen de decadentie van de andere standen en maken zich belachelijke nabootsers van het societypubliek, ongehooflijk leeg en voos en naargeestig (...) Hoe is het mogelijk 's morgens aan de H. Tafel te zitten (...) en 's avonds een kitschfilm te zien (...) Hoe kan men zijn gezellige huiskamer laten ontwijden door de hartverscheurende hot-jazz? (...) Ons volk heeft geen stijl, omdat het geen vurig en intens geloof heeft (...) Bestrijdt het liberalisme, het nationaal-socialisme en het communisme – al die corruptie in de mensenziel – maar begin met jezelf!'.¹

Tijdens de eerste vijf naoorlogse jaren zijn dit soort exclamaties in de kring van de katholieke arbeidersbeweging geen uitzondering, integendeel de hele beweging lijkt in deze periode doortrokken van een diepgaand crisisbesef. Aan de moderne samenleving, zoals die tot uiting komt in de veranderende positie van de vrouw, de verspreiding van seculiere ideologieën als het liberalisme, het communisme en het humanisme, en de tanende invloed van kerk en godsdienst, wordt de oorlog verklaard. Men



zou kunnen spreken van een laatste wanhoopsoffensief tegen de modernindustriële maatschappij, die vooral na de Tweede Wereldoorlog definitief gestalte krijgt.

Beschouwd in het licht van de ook in *Kleio* gevoerde discussie over de Tweede Wereldoorlog als continu of discontinu moment in de Nederlandse geschiedenis², kan men de ontwikkeling van de katholieke arbeidersbeweging gebruiken als argument voor de continuïteitsstelling. Het crisisbewustzijn dateerde immers reeds van vóór de oorlog en was in de jaren dertig typerend voor grotere delen van de katholieke gemeenschap.³ Hoewel de Tweede Wereldoorlog stellig als katalysator heeft gewerkt – men denke aan de confrontatie met het totalitarisme, maar bijvoorbeeld ook met de seksuele moraal van de bevrijders! – is de con-



tinuïteitslijn onmiskenbaar.

In dit artikel wil ik nader ingaan op het eigen karakter van de katholieke arbeidersbeweging in die eerste naoorlogse jaren en in het bijzonder op het hoe en waarom van haar ideologische offensief tegen de moderne samenleving.

De eigen kring

Vanaf haar geboorte rond het einde van de 19e eeuw beperkte de katholieke arbeidersbeweging zich niet tot de louter materiële belangenbehartiging. Zeker in die eerste jaren stond het godsdienstig-zedelijke heil van de katholieke arbeiders voorop.⁴ Daarvoor droegen met name de zogenaamde arbeidersstandsorganisaties zorg. Zij waren per bisdom georganiseerd en de katholieke arbeiders waren verplicht om naast hun lidmaatschap van een bepaalde vakbond ook aangesloten te zijn bij een diocesane bond.

De relaties tussen de vak- en standsorganisaties waren tot de oprichting van het R.K. Werkliedenverbond in 1925 vaak gespannen, omdat de prioriteit van het godsdienstig-zedelijk belang boven het aardsmateriële niet als vanzelfsprekend beschouwd werd. In 1925 gingen de beide centrale organisaties, het Bureau voor R.K. Vakorganisatie en de Federatie van Diocesane Bonden, samen in het R.K. Werkliedenverbond, maar het dubbele lidmaatschap bleef bestaan, evenals de, nu onderhuidse competentiestrijd.

Toen de katholieke vakcentrale na de oorlog herrees onder de naam Katholieke Arbeidersbeweging (KAB) leek de rivaliteit tussen de vakbonden en de diocesane bonden beslecht in het voordeel van de laatst-



Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland

Algemeen Bestuur

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

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

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

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

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

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 VGN 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 multiperforatie 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 Katholieke arbeiderscultuur. De katholieke arbeidersbeweging in de eerste naoorlogse jaren
H. Righart

- 8 Zeven tentoonstellingen over de zestiende eeuw
M.L. Caron

- 17 Vakdidactiek als koppelaarster
J. Paulussen, J. de Valk

- 34 Wat blijft er historisch aan staatsinrichting?
Reactie van J. Toebes op de Bijlagen Staatsinrichting, afgedrukt in Kleio nr. 6

- 36 Boek van de maand — Het Nederlandse imperialisme: 'bijzonder', 'perifeer' of 'marginaal', maar toch!
W. van den Broeke

- 38 Recensies

- 43 Kleio-krant

21

Deze Kleio bevat een middenkatern gewijd aan de eindexamenproblematiek van het Lbo en het Mavo

Na de HEG de BRUG

— Over de BRUGcommissie

H.Th.M. Lambooy

— Kleio-gesprek met de voorzitter van de BRUGcommissie

C. Bogaerts, C. Torremans



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

Op de omslag: titelblad van HERSTEL, januari 1945, nr. 5.

kleio

nummer 7/86
pagina's 2 en 3

Katholieke arbeiderscultuur

Hans Righart

In het hierna volgende artikel komt de cultuur van de katholieke arbeider in de jaren na WO II aan de orde; niet als 'volkscultuur', maar als van bovenaf georganiseerde 'verheffing des volks' om het de arbeider mogelijk te maken zijn plaats in de maatschappij in te nemen zoals men die zich in katholieke kringen voorstelde en om hem de kracht te geven zich te verzetten tegen de verlokkingen van de oprukkende moderne maatschappij. De illustraties geven een indruk van de 'arbeiderskunst' in die jaren.

De auteur promoveert deze maand op een proefschrift over aspecten van de verzuiling en gaat werken aan de Open Universiteit bij de afdeling Cultuurgeschiedenis.

Op 20 januari 1945 kon men in *Herstel* (Orgaan van de Katholieke Arbeidersbeweging in Bevrijd Nederland) onder de kop 'Culturbolsjewisme in eigen kring' de volgende boutade lezen: *'De orde en tucht in onze gezinnen laat veel te wensen over. De gebeden, die de glanzende momenten van gemeenschapsgeest moeten zijn, worden verwaarloosd, de verantwoordelijkheid voor de opvoeding van hun kinderen wordt niet begrepen, de golfslag van de prachtige liturgische jaarkring doet zelfs geen rimpeling ontstaan aan de oppervlakte van het huiselijk leven (...), de omgang van jonge mensen getuigt niet van een fijne opvatting, de gemengde baden, de dancings enz. getuigen van sensuele brutaliteit (...)* Onze arbeiders volgen de decadentie van de andere standen en maken zich belachelijke nabooters van het societypubliek, ongeloflijk leeg en voos en naargeestig (...) Hoe is het mogelijk 's morgens aan de H. Tafel te zitten (...) en 's avonds een kitschfilm te zien (...) Hoe kan men zijn gezellige huiskamer laten ontwijden door de hartverscheurende hot-jazz? (...) Ons volk heeft geen stijl, omdat het geen vurig en intens geloof heeft (...) Bestrijdt het liberalisme, het nationaal-socialisme en het communisme — al die corruptie in de mensenziel — maar begin met jezelf!'.¹

Tijdens de eerste vijf naoorlogse jaren zijn dit soort exclamaties in de kring van de katholieke arbeidersbeweging geen uitzondering, integendeel de hele beweging lijkt in deze periode doortrokken van een diepgaand crisisbesef. Aan de moderne samenleving, zoals die tot uiting komt in de veranderende positie van de vrouw, de verspreiding van seculiere ideologieën als het liberalisme, het communisme en het humanisme, en de tanende invloed van kerk en godsdienst, wordt de oorlog verklaard. Men



zou kunnen spreken van een laatste wanhoopsoffensief tegen de modernindustriële maatschappij, die vooral na de Tweede Wereldoorlog definitief gestalte krijgt.

Beschouwd in het licht van de ook in *Kleio* gevoerde discussie over de Tweede Wereldoorlog als continu of discontinu moment in de Nederlandse geschiedenis², kan men de ontwikkeling van de katholieke arbeidersbeweging gebruiken als argument voor de continuïteitsstelling. Het crisisbewustzijn dateerde immers reeds van vóór de oorlog en was in de jaren dertig typerend voor grotere delen van de katholieke gemeenschap.³ Hoewel de Tweede Wereldoorlog stellig als katalysator heeft gewerkt — men denke aan de confrontatie met het totalitarisme, maar bijvoorbeeld ook met de seksuele moraal van de bevrijders! — is de con-



tinuïteitslijn onmiskenbaar.

In dit artikel wil ik nader ingaan op het eigen karakter van de katholieke arbeidersbeweging in die eerste naoorlogse jaren en in het bijzonder op het hoe en waarom van haar ideologische offensief tegen de moderne samenleving.

De eigen kring

Vanaf haar geboorte rond het einde van de 19e eeuw beperkte de katholieke arbeidersbeweging zich niet tot de louter materiële belangenbehartiging. Zeker in die eerste jaren stond het godsdienstig-zedelijke heil van de katholieke arbeiders voorop.⁴ Daarvoor droegen met name de zogenaamde arbeidersstandsorganisaties zorg. Zij waren per bisdom georganiseerd en de katholieke arbeiders waren verplicht om naast hun lidmaatschap van een bepaalde vakbond ook aangesloten te zijn bij een diocesane bond. De relaties tussen de vak- en standsorganisaties waren tot de oprichting van het R.K. Werkliedenverbond in 1925 vaak gespannen, omdat de prioriteit van het godsdienstig-zedelijk belang boven het aardsmateriële niet als vanzelfsprekend beschouwd werd. In 1925 gingen de beide centrale organisaties, het Bureau voor R.K. Vakorganisatie en de Federatie van Diocesane Bonden, samen in het R.K. Werkliedenverbond, maar het dubbele lidmaatschap bleef bestaan, evenals de, nu onderhuidse competentiestrijd.

Toen de katholieke vakcentrale na de oorlog herrees onder de naam Katholieke Arbeidersbeweging (KAB) leek de rivaliteit tussen de vakbonden en de diocesane bonden beslecht in het voordeel van de laatst-

genoemde.⁵ De vóór de oorlog nog sterk ontwikkelde autonomie van de vakbonden was in de nieuwe centralistische structuur verdwenen en de godsdienstig-zedelijke en culturele belangenbehartiging werd zwaarder dan ooit benadrukt.

teerd van een bijna autarkische leefwereld voor de katholieke arbeiders. De KAB beschikte over eigen ziekenfondsen, een eigen verzekeringsmaatschappij en een eigen spaarbank, eigen woningbouwverenigingen en vormingsscholen, eigen rust- en vakantie-oorden, een eigen pers alsook een eigen drukkerij annex uitgeverij, een eigen filmdienst en een eigen reisbureau, eigen zangkoren, toneelverenigingen, muziekkorpsen etc.

Prioriteiten

Aan deze neiging naar autarkie zijn enkele interessante vragen te verbinden: moet zij als karakteristiek voor de *katholieke arbeidersbeweging* of voor de *arbeidersbeweging* in het algemeen beschouwd worden? De socialisten kenden immers ook een wijd vertakt stelsel van georganiseerde zelfhulp in de vorm van coöperaties, levensverzekeringen e.d. Men kan ook betogen dat dit soort subcultuurvorming bij de verzuiling hoort, die de mens van de wieg tot het graf wilde inkapselen.

Welke de juiste interpretatie is kan alleen vastgesteld worden door een analyse van de motieven achter deze 'totale' belangenbehartiging. In zijn algemeenheid is dat natuurlijk een erg omvangrijk probleem, waarvoor men de hele geschiedenis van de katholieke arbeidersbeweging in de ruimere context van de Nederlandse verzuiling zou moeten beschouwen. In het korte bestek van dit artikel is zoiets onmogelijk. Een vraag die hier wel aan de orde kan komen is waarom juist in die naoorlogse jaren de immateriële belangen van godsdienstig-zedelijke en culturele vorming zo sterk naar voren werden geschoven.

De verklaring hiervoor ligt voor een groot deel in een opvatting, die in leidende kringen van de katholieke arbeidersbeweging verkondigd werd, namelijk dat de sociaal-economische emancipatie van de katholieke arbeiders vrijwel voltooid was en dat derhalve het moment gekomen was om de arbeiders cultureel 'een kop groter' te maken.

De franciscaan S. Stokman, die de aartsbisschop adviseerde in arbeidszaken, schreef in 1943 een rapport over de toekomstige reorganisatie van de katholieke arbeidersbeweging en daarin betoogde hij dat de arbeidersbeweging zichzelf als strijdorganisatie overleefd had. De vakbonden moesten daarom ondergeschikt gemaakt worden aan de standsorganisaties, die bovendien voor hun omvangrijke culturele werk met meer financiële middelen toegerust dienden te worden.⁹

Het beeld dat Stokman van naoorlogs Nederland had was dat van een corporatieve maatschappij, waarin werkgevers en werknemers vreedzaam zouden samenwerken en



25 december 1947.

Over de taak van de standsorganisaties schreef *Herstel* in 1945: 'Het zijn de cellen, van waaruit op organische wijze een christelijke maatschappij kan en moet worden opgebouwd. Het zijn de kulturele krachtcentra, welke een tegenwicht vormen tegen den heidenschen, onnatuurlijken, tegennatuurlijken tijdgeest'.⁶ Naast een sociaal-economisch urgentieprogramma werd een cultureel urgentieprogramma gesteld.⁷ Gesproken werd van een 'vernieuwing der volkszedes', van 'de herleving ener christelijke beschaving'.⁸

Het werkterrein van de katholieke vakcentrale werd na de oorlog breder dan ooit en juist in deze tijd werd het beeld gecomp-

kleio

nummer 7/86
pagina's 4 en 5

de klassenstrijd voorgoed uitgebannen zou zijn.

Hoe ernstig men geloofde in dit visioen blijkt uit het feit dat binnen de KAB tot 1948 een centraal weerstandsfonds ontbrak, niet uit financiële overwegingen, maar omdat men van mening was dat het stakingswapen in de nieuwe sociaal-economische verhoudingen overbodig zou zijn. Een blauwdruk van die nieuwe samenleving meende men te hebben in de publiekrechtelijke bedrijfsorganisatie, een gecompliceerd schema van verticale en horizontale overlegstructuren, dat sociaal-economisch Nederland in een overzichtelijk ruitjespapier zou veranderen. Uiteindelijk pakte het allemaal heel anders uit: er kwam weliswaar een wet op de publiekrechtelijke bedrijfsorganisatie in 1950, maar 'de nieuwe gemeenschap', waarvan men vóór de oorlog droomde, bleek een illusie. Het ontuchtterd ontwaken vond evenwel pas in de jaren zestig plaats en zeker tijdens de eerste vijf naoorlogse jaren dacht de KAB in de organisch-corporatieve samenleving haar einddoel bereikt te hebben.



VRJ BAAN VOOR ALLE
BEGAAFDE ARBEIDERSKINDEREN!

Wat resteerde haar nog aan taken, wanneer de heilstaat onder handbereik lag? Veel, immers zolang de PBO nog niet definitief vorm had gekregen ging de dagelijkse belangenbehartiging voor de leden in de bedrijven gewoon door en ook op het zogenaamde sociaal-hygiënische terrein rekende de KAB zichzelf een belangrijke taak toe. Daaronder vielen vooral de activiteiten op het gebied van de gezondheidszorg, de volkshuisvesting — denk aan de typisch katholieke problematiek van het grote gezin — en de vrije tijdsbesteding. Maar het meest markant was toch de profilering op het godsdienstig-zedelijke en het culturele vlak. Speciaal ten behoeve van deze immateriële belangenbehartiging werden raden van overleg in het leven geroepen en in 1946 startte de KAB met een eigen cultuurdienst.

In een artikel in *Herstel* getiteld 'Wat wil onze culturele dienst?' werd de specifieke 'standsgebonden' doelstelling van dit culturele missioneringswerk omschreven: *'Bij het begin kunnen we niet ons samen met andere standen vermengen in het culturele. Vooreerst ons uitgangspunt is geheel verschillend en onze levenssfeer, onze traditie, onze gemeenschapszin en de eigen taal die wij spreken en vooral is het gevaar zo groot, dat wij nooit hulp uit eigen gelederen krijgen, omdat de cultureel gevormde elite onder ons aan de top verdwijnt en ondergaat in de z.g. hogere standen, intellectuele milieus etc. Wij willen beginnen met afzonderd onze eigen vorming in eigen hand te nemen. Onze arbeiders bijeenhouden, zodat de besten op de eerste plaats hun apostolaat blijven zien in eigen kring.'*¹⁰

Men kan in dit citaat al iets van de complexe motivering van het isolement proeven: er is de standsapartheid, kenmerkend voor het katholiek-sociale denken in deze tijd, maar tegelijkertijd ziet men ook het groepsexclusivisme, dat emanciperende bewegingen in het algemeen eigen is (denk bijvoorbeeld aan de feministische beweging!).

Doelstellingen

De Cultuurdienst gaf niet alleen jaarlijks vormingsprogramma's uit met titels als 'Reddend christendom door vader', maar organiseerde ook ca. 350 KAB-toneelverenigingen — waarvan vele aanvankelijk gescheiden naar geslacht! —, een vijftigtal KAB-zangkoren en verzorgde verder ontspanningsavonden met 'geestig en beschaafd amusement', literaire avonden in samenwerking met de KAB-uitgeverij De Lanteren en filmavonden met hulp van de KAB-Filmcentrale.

De opmerkelijkste staaltjes van ideologisch gekleurde massacultuur waren wel de wagneriaanse stadionspelen, waarin de visie op de eigen emancipatiestrijd aanschouwelijk gemaakt werd. In 1948 werd door een 600 man sterke bezetting voor het eerst 'De Weg der Werkers' opgevoerd, een massaspel waarin de ontwikkeling van de Nederlandse katholieke arbeider verbeeld werd vanaf zijn kerstening door de Benedictijnen in de vroege Middeleeuwen tot 'het trouw blijven aan de wederopbouwplicht' en 'het nieuwe verzet tegen de communistische verlokkingen' na de oorlog.¹¹ Een soortgelijke produktie, ditmaal onder de pompeuze titel 'Golfslag der Eeuwen' en met nog meer deelnemers (1700!) werd op 26 mei 1951 in het Feyenoordstadion opgevoerd.



MOEDER IN HET GEZIN
EN NIET IN DE FABRIEK!



HET GROTE GEZIN
IN EEN GROTE WONING!



DAT GAAT WAT WORDEN!

De aanleiding voor het stuk was de groot-scheeps gevierde encycliekenherdenking, waarvoor ca. 60.000 KAB'ers naar Rotterdam opgetrommeld werden. Voor de tekst van 'Golfslag' tekende de katholieke literator Gabriël Smit.

De emancipatoire intenties en resultaten van dit culturele werk zijn onloochenbaar. Niet alleen werd op deze manier het gevoel

voor eigenwaarde onder de katholieke arbeiders gesterkt, maar daarnaast vormden de talrijke educatieve initiatieven van de KAB samen een 'infrastructuur' van tweede kansonderwijs. Het doel dat de KAB-leiding voor ogen zweefde was heel concreet: in de nieuwe sociaal-economische structuur van de PBO zouden de arbeiders in staat moeten zijn samen met de werkgevers te overleggen over sociale en economische vraagstukken. In die bedrijfsdemocratie zouden de hoogste eisen worden gesteld aan het kennisniveau en het begripsvermogen van de werknemers. Hen daarvoor klaar te stomen, dat gold als een van de belangrijkste taken van de naoorlogse katholieke arbeidersbeweging.

Het in 1946 gestichte A.C. de Bruijn-instituut te Doorn — het bestaat nog altijd — had tot taak een bestuurderskader af te leveren, dat twee jaar lang onderricht was in onder andere arbeidsrecht, economie, sociologie, maar ook logica, rethorica, cultuur- en vaderlandse geschiedenis. De leerlingen werden bovendien verplicht in hun 'vrije tijd' tenminste één vreemde taal te leren en het praktijkdiploma boekhouden te behalen.

Voor het lagere kader was er de vóór de oorlog al bestaande Ontwikkelingscentrale (1930). Hieronder ressorteerden de gewestelijke sociale scholen, die driejarige cursussen verzorgden. *'De godsdienstkennis van een afgestudeerde is (...) stellig vergelijkbaar met die van een gediplomeerde H.B.S.'er of gymnasiast, terwijl zijn kennis van de Nederlandse taal het peil van een M.U.L.O.-bezitter evenaart, jazelfs overtreft, want in de 120 uren Nederlands wordt hem ook nog geleerd en simpel speechje te houden'*, aldus het Verbondsblad in een trots commentaar.¹² In 1965 bestonden er veertig van die scholen door het hele land en was het godsdienstonderwijs teruggedrongen ten gunste van de bedrijfseconomie.

De democratisering van de economie mocht niet stuklopen op een gebrek aan geestelijke ontwikkeling van de arbeiders en daarom was hun vorming een logische noodzaak voor de KAB. Ze moesten hun zegje kunnen doen over ingewikkelde bedrijfs- en macro-economische vraagstukken, maar ook ontwikkeld zijn in 'bredere zin', dat wil zeggen dat 'het goede lied' (*Herstel* sprak met grote weersin over volksdeunen als 'ouwe taaie' en 'datteme toffe jongens zijn...'), 'de gezonde volksdans en het zinvolle verhaal' weer tot het volk gebracht moesten worden.¹³

Toch ging achter de intensivering van het culturele werk ook nog een andere, meer defensieve doelstelling schuil. In het begin van dit artikel sprak ik van een diepgaand crisisbesef en dat is evenzeer herkenbaar in het culturele offensief van na de oorlog. Een kernthema in de vormings- en propagandatekstten zijn de gevaren die het gezin

bedreigen. Het gezin werd als belangrijkste voedingsbodem voor het apostolaat gezien en de vrouw in haar moederrol als hoedster van het geloof bij uitstek. *'Laat honderd van de bezigheden der mannen vervallen, dan staat de maatschappij nog, maar liggen huisgezin en familie neergedrukt, dan is de maatschappij verloren. En dit is in handen van de vrouw (...)* De vrouwen zijn een hulpe in alle kleinigheden, die toch groot kunnen zijn. De vrouwen hebben de fundamente, de gezinnen, in handen. Hun invloed is groter dan ze zelf vermoeden. Ze moeten ook een hulpe zijn voor den man op stoffelijk en sociaal gebied', schreef *Herstel* in februari 1945.¹⁴

De rol van de vrouw

Dat de vrouw voorbeschikt was voor het moederschap was een axioma; het werd haar als meisje al ingeprent. Onder de kop 'Ook jij meisje' schreef *Herstel* in 1945: *'Ook jij meisje hoort bij onze beweging. Ook de vrouw hoort in de arbeidersbeweging thuis, zeker de opgroeiende vrouw. Zij moet de moeder worden van een nieuw en zuiver arbeidersgeslacht. Zij moet de stuwende steun zijn van onze jongens. Zij zal demonstreren, dat zij niet een geschminkt en gepoederd nulliteitje wil zijn, maar duidelijk, open en eerlijk: arbeidersmeisje'*.¹⁵



Kunst voor de katholieke arbeider.

Het zal na deze citaten geen verwondering wekken dat in de eerste naoorlogse jaren binnen de KAB menigmaal stemmen opgingen, die voor een wettelijk arbeidsverbod voor gehuwde vrouwen pleitten. De Bossche Diocesane Bond stelde in 1948 met genoegen vast dat in het zuiden heel wat werkgevers de gehuwde vrouw zonder meer weerden. Haar taak kon, aldus de bond niet

liggen in vergroting van de stoffelijke produktie, in de materiële wederopbouw *'want het zijn kinderhandjes, die zich aan haar vastklemmen en also 't gaan naar fabriek en kantoor beletten'*.¹⁶ In de loop van de jaren vijftig ontstond enige nuancering in het KAB-standpunt ten aanzien van arbeid van de gehuwde vrouw.¹⁷

Niet alleen in de arbeid van de gehuwde vrouw zag de KAB een bedreiging van het gezinsleven; de hoeksteen van de samenleving werd ook door andere, nog fnuikender krachten ondergraven. Het ernstigste gevaar wellicht school in de moderne opvattingen over geboorteregeling. In *Herstel* en in het propaganda- en vormingsmateriaal van de KAB leest men regelmatig verheerlijkingen van het grote gezin. Zo wordt in *Herstel* verhaald van de geboorte van een kind in een gezin met zeven kinderen, waarvan de vader een weekloon van veertig gulden verdient. Zaterdagavond komt het achtste kind ter wereld. Moeder is 'uitgeput, maar zielsgelukkig' en op de tafel in de huiskamer liggen zeven stapeltjes kinderklaren, 'gestopt, gewassen en gestreken', zodat zondag alles ordelijk als altijd kan verlopen. Terwijl moeder nog in het kraambed ligt, vindt zondag 'het schoon ritueel van de doop' plaats en de kinderen bidden dat moeder weer snel beter mag zijn. In de door vader getimmerde bedjes, 'solied en eenvoudig', slapen zij en moeders eer straalt uit het 'kraakzindelijk' beddegoed. Het valt niet mee de eindjes aan elkaar te knopen in deze 'kleine gemeenschap', maar er heerst 'orde en tucht', 'omdat er een vader is die 'n blij en oprecht mens en 'n gelovige kerel is, die Gods zegen afsmeekt over het met zorg gebroken brood'.¹⁸

Gesloten gelederen

De kracht, waarmee de propaganda voor het grote gezin door de KAB ter hand genomen werd, is al een indicatie voor de mate waarin haar gezinsopvattingen onder druk kwamen te staan. Wat de socioloog Hofstee het modern-dynamisch cultuurpatroon genoemd heeft, was onstuitbaar en drong door alle kieren en gaten ook de katholieke leefwereld binnen. Een goed voorbeeld hiervan is de vooral na de oorlog sterk groeiende invloed van het door de overheid en het bedrijfsleven georganiseerde maatschappelijk werk. Vooral van KAB-zijde werd er krachtig voor gepleit het maatschappelijk werk op katholieke grondslag te organiseren. De funeste invloed van de zogenaamd neutrale maatschappelijke hulpverlening maakte *Herstel* duidelijk aan de hand van een geval, waarin een zwangere moeder van zeven kinderen door een bedrijfsmaatschappelijk werkster ontraden was het kindertal nog verder te vergroten. Wilde men dit soort 'excessen' voorkomen,

dan moest 'de heropvoeding van de gezinnen' toevertrouwd worden aan de confessionele organisaties voor maatschappelijk werk, concludeerde het Verbondsblad.¹⁹ Uit hetzelfde oogpunt was de KAB ook fel gekeerd tegen het verschijnen van de personeelsvereniging. Deze werd beschouwd als een aanslag op het KAB-monopolie van de vrije tijdsbesteding van het gezin en daardoor een ernstige aantasting van de sociale controle mogelijkheden. Gewaarschuwd werd tegen de zedelijke gevaren die scholen in het samenbrengen van personen van verschillende leeftijd en sexe, van gehuwden en ongehuwden op dansavonden, toneel- en filmvoorstellingen, in zwemclubs en bij vakantiebesteding. Met name in streken met een godsdienstig gemengde bevolking golden de gevaren dubbel.²⁰

Anti-communisme

Niet alleen gezin en zedelijkheid golden als bedreigde vesten in deze naoorlogse jaren. De samenleving in zijn geheel werd bedreigd door de doodsvijand van de kerk: het communisme. In het rabiate anticommunisme kan men weer de continuïteit met de vooroorlogse jaren ontdekken. Eind 1944, begin 1945, dat wil zeggen nog voor de Koude Oorlog het anticommunisme tot een vanzelfsprekendheid heeft ge-

maakt, wijdde *Herstel* hele pagina's aan waarschuwingen tegen het communisme, iets wat zeker in deze tijd van grote paperschaarste op een duidelijke prioriteitenbepaling wijst. Het anticommunisme, dat vóór de oorlog al een kernbestanddeel was van het katholieke denken, heeft niets aan hevigheid ingeboet, noch onder invloed van de rol der communisten in het verzet, noch als gevolg van de gigantische oorlogspanning van de Sovjet-Unie. Communisme en nationaal-socialisme werden op een hoop geveegd, beide waren immers kinderen van dezelfde vader: het liberalisme.²¹ *'Een goed georganiseerde massa van materialisten, godlozen, vijanden van christendom en beschaving spannen hun uiterste krachten in om je Moeder, de Roomse Kerk, niet alleen een pak slaag, maar zoals zij zouden willen de genadeslag te geven'*, aldus *Herstel* in januari 1945 en hoewel het blad in principe het ingooien van ruiten bij communisten als een ondeugdelijke strategie van de hand wees, kon het wel begrip opbrengen voor dergelijke acties: *'Wij kunnen ons zoiets levendig indenken. In ons katholieke Zuiden rekenen wij maar graag direct af met dergelijke opdringerige elementen. In ons hart voelen wij wel iets voor het resoluut optreden van onze jonge katholieke kerels'*.²²

Onder invloed van de Koude Oorlog zou de



DE STEM VAN DE KOMINFORM:
„Houdt deze fakkel brandende Zolang er ellende is in er hoop“.



Ik was van mening, dat jullie me nodig hadden. Ik was van plan hier te blijven en voor het huishouden te zorgen — jullie leerlijes te massen en te naaien — koken“

anticommunistische propaganda nog aan hardheid winnen en bij wijlen een hysterisch karakter krijgen. De hardheid kwam zowel in woord als in beeld tot uitdrukking. Gesproken werd van *'de groeiende macht van het steppenvolk'*, van *'de primitieve oerdrift van Oosteuropa'*, van *'leugen, list, misleiding, geweld en terreur'*, waarvan de communisten zich bedienden.²³ In car-



Omslag 'Ruim Zicht', 1e jg. nr. 1, 1 mei 1952.

toons werden ze getekend als ongere radraaiers, ja zelfs als ratten. De hysterie culmineerde in het geheime Plan M, een uit 1949 daterend KAB-initiatief dat beoogde om in samenwerking met de Binnenlandse Veiligheidsdienst van communistische sympathieën verdachte werknemers in de bedrijven te schaduwen.²⁴ KAB-voorzitter De Bruijn schrok niet terug voor de gedachte om communisten in heropvoedingsgestichten op te sluiten.

Samenvattend

Aan de naoorlogse intensivering van het godsdienstig-zedelijke en culturele werk door de KAB lag een meervoudige doelstelling ten grondslag. Er was de oprechte wil om de katholieke arbeiders cultureel te emanciperen en de noodzaak daarvan werd des te scherper gevoeld, omdat men in

KAB-kring van mening was dat het katholieke ideaal, de organisch-corporatieve samenleving, op het punt stond gerealiseerd te worden. In het publiekrechtelijk georganiseerde bedrijfsleven zouden de werknemers gelijkberechtigde en volwaardige overlegpartners van de werkgevers zijn. Daarvoor was, in cultureel opzicht, een grote sprong voorwaarts nodig. Die sprong moest de KAB *alleen* maken, dat wil zeggen dat in de geslotenheid van de eigen beweging die culturele achterstand ingehaald diende te worden. Enerzijds lijkt het hier te gaan om een isolement dat typerend is voor emancipatiebewegingen in het algemeen, anderzijds versterkte het katholieke standscenken de neiging naar autarkie.

Tegelijkertijd reageerde de KAB met haar culturele offensief op de dreiging van de moderne samenleving, die zich steeds nadrukkelijker manifesteerde op terreinen als die van de geloofsbeleving, het gezin en de

Zeven tentoonstellingen over de zestiende eeuw

Marlies Caron

Tussen half september en begin december worden er zeven tentoonstellingen gehouden over 'De eeuw van de Beeldenstorm' in Amsterdam, Haarlem, Utrecht, Rotterdam en Den Haag. Ze hebben als voornaamste doel een compleet beeld te geven van de cultuurgeschiedenis van de zestiende eeuw.

In dit artikel geeft drs. M.L. Caron informatie over de inhoud van de tentoonstellingen en het materiaal, zowel wetenschappelijk als educatief wat ter gelegenheid ervan wordt uitgegeven. Zij is als wetenschappelijk medewerkster verbonden aan het Rijksmuseum Het Catharijneconvent in Utrecht.

W.H. Crouwel formuleert het gezamenlijk streven in het voorwoord van de catalogus bij de tentoonstelling 'Huisraad van een molenaarsweduwe' in Rotterdam aldus: 'Elk museum maakt op zijn eigen terrein een tentoonstelling en de optelsom levert mijns inziens meer op dan zomaar zeven tentoonstellingen'.

Deze opzet is echter maar ten dele gelukt. Juist de veelheid van gegevens en het ontbreken van verwijzingen over en weer, staan de vorming van een algemeen beeld in de weg. De historicus Jan Romein had het in 1939 feitelijk al over dezelfde pro-

blematiek toen hij naar aanleiding van de historiografie van de Opstand, sprak van het 'vergruisde beeld' ... (*Historische lijnen en patronen*. A'dam, 1971, p. 147 e.v.). Hij stelt dat ons geschiedbeeld van de 16e eeuw gedisintegreerd is onder invloed van de vermeerdering van onze kennis hieromtrent. Om weer tot een compleet beeld te komen zou men, aldus Romein, 'universele' of 'integrale' geschiedschrijving moeten plegen, waarin als het ware alle mogelijke disciplines geïntegreerd zijn.



kleio

nummer 7/86
pagina's 8 en 9

vrije tijdsbesteding. In haar tegenaanval concentreerde de KAB zich met name op de bescherming van het traditioneel-katholieke gezinsdenken en op de bestrijding van het meer externe gevaar van het communisme.

De KAB is tot lang na de oorlog een beweging met een brede taakstelling gebleven. Zij wilde vanaf het begin meer zijn dan een 'zielloze centenautomaat', de katholieke arbeider een eigen leefwereld bieden. De motieven hiervoor, maar ook de oorzaken van de uiteindelijke versmalling verdienen diepgaande bestudering en zullen veel bijdragen aan een beter begrip van de problematiek van verzuiling en ontzuiling.

Noten

1. *Herstel. Orgaan der Katholieke Arbeidersbeweging in Bevrijd Nederland*, 20 jan. 1945.

2. Zie *Kleio*, 25 (okt. 1984) 8.
3. Zie vooral de dissertatie van P. Luykx, *De Actie 'Voor God' 1936-1941. Een katholieke elite in het offensief*, z.p. 1978.
4. Een historisch overzicht van de katholieke arbeidersbeweging bij: Jan Roes, 'Katholieke arbeidersbeweging in historische banen. Inleidende beschouwingen over achtergronden, fasen en aspecten', in: Jan Roes (red.), *Katholieke arbeidersbeweging. Studies over KAB en NKV in de economische en politieke ontwikkeling van Nederland na 1945*, Baarn 1985, p. 15-77.
5. Voor de ontwikkeling van de KAB van 1945 tot 1963: Hans Righart, "De ene ongedeelde KAB", vrome wens of werkelijkheid? Een historische schets van de Katholieke Arbeidersbeweging 1945-1963', in: Roes, *a.w.*, p. 79-131.
6. *Herstel*, 3 maart 1945.
7. *Herstel*, juni 1945.
8. Zie *Herstel* van 28 sept. 1945 en van juni 1945.
9. Righart, *a.w.*, p. 85-86.
10. *Herstel*, 1 juni 1946.
11. Zie het verslag in *Herstel*, 15 juli 1948.
12. *Ruim Zicht*, 15 nov. 1953.
13. *Herstel*, 9 aug. 1945.
14. *Herstel*, 17 febr. 1945.
15. *Herstel*, 12 mei 1945.
16. *Herstel*, 15 jan. 1948.
17. Zie bijv. *Lering en Leiding*, 25 (1957), p. 179-183.
18. *Herstel*, 9 okt. 1947.
19. *Herstel*, 28 sept. 1947.
20. *Herstel*, 2 mei 1950.
21. *Herstel*, 20 jan. 1945.
22. *Ibidem*.
23. *Lering en Leiding*, 19 (1951-1952), p. 177.
24. Zie Righart, *a.w.*, p. 89-90.



We zien dit ideaal der universele geschiedschrijving bij de samenstellers van de tentoonstellingen dus weer opduiken, zij het in aangepaste vorm.

Wat dit project onderscheid is het gebruik van authentieke voorwerpen (de zgn. materiële cultuur) als historische bron. Musea hebben in deze eigenlijk een soort voortrekkersfunctie, omdat zij bij uitstek degene zijn die deze voorwerpen bewaren en tot onderwerp van studie maken. Het



tentoonstellingen 'Eeuw van de Beeldenstorm' 1986

Huisraad van een molenaarsweduwe in museum Boymans-van Beuningen.
10 september t/m 7 december

Ketters en papen onder Filips II in rijksmuseum Het Catharijneconvent.
11 september t/m 23 november

Woelige tijden in het Gemeentearchief Amsterdam.
12 september t/m 15 november

Leerrijke reeksen in het Frans Halsmuseum.
13 september t/m 23 november

Kunst voor de beeldenstorm in het Rijksmuseum.
13 september t/m 22 november

De smaak van de elite in het Amsterdams Historisch Museum.
7 oktober t/m 7 december

gaat hierbij al lang niet meer om kunst alleen, maar ook om zaken die gerelateerd kunnen worden aan cultuurhistorische begrippen zoals levensstijl, geestelijk en cultureel niveau, religieuze gezindheid, materiële welstand, sociale status e.d.

In dit opzicht zouden de musea en de onderwijsinstellingen elkaar moeten kunnen vinden. Eén van de doelstellingen der musea is het wekken van belangstelling voor ons gezamenlijk cultuurbezit d.m.v. tentoonstellingen. Museumbezoek past mijns inziens — mits goed voorbereid —

ook heel goed in de algemene doelstelling van het geschiedenisonderwijs. De zeven tentoonstellingen vormen een uitstekende aanleiding voor zo'n uitstapje, hetzij collectief en onder begeleiding voor de onderbouw, hetzij meer individueel en zelfstandig voor de bovenbouw. De tentoonstellingen hebben stuk voor stuk wel enig raakvlak met de lesstof zoals die in het geschiedenisonderwijs wordt behandeld, zodat reeds opgedane kennis kan worden verdiept of anderszins creatief kan worden aangewend.

Pietà geschonden tijdens de Beeldenstorm, opgegraven op het terrein van het voormalige St. Geertruidisklooster te Amsterdam, ca. 1450 (eigendom Amsterdams Historisch Museum — expositie Gemeentearchief Amsterdam).

Niettegenstaande deze positieve aanbevelingen, ben ik me terdege bewust van de vele — vooral praktische — bezwaren waarvoor de docent zich geplaatst ziet. Ten eerste

Amsterdam, Rijksmuseum

Kunst voor de Beeldenstorm
Noord-nederlandse kunst 1525–1580

Deze expositie die zo'n 360 voorwerpen telt, is van alle zeven het meest omvangrijk en prestigieus van opzet. De expositie beslaat maar liefst 17 zalen, waarvan 11 zalen op de bovenverdieping met schilderkunst, beeldhouwkunst, glasschilderkunst en kunstnijverheid (edelsmeedwerk, textilia, meubels e.d.) en 6 zalen beneden met teken- en prentkunst en kleine glas-in-loodramen.

Het Rijksmuseum nam vijf jaar geleden het initiatief voor dit project, als vervolg op de jubileumtentoonstelling van 1958 'Middel-eeuwse kunst uit de Noordelijke Nederlanden'. Deze eindigde met de komst van de Renaissance — Lucas van Leyden en Jacob Cornelisz van Oostsanen, beide overleden in 1533. Bij deze kunstenaars wordt thans de draad weer opgenomen.

Het uitgangspunt is zuiver kunsthistorisch: de hoogtepunten uit de Noord-nederlandse kunst van de 16e eeuw, met de nadruk op de vernieuwende aspecten ervan. De schilder-, teken- en prentkunst nemen naar verhouding de meeste plaats in, omdat hiervan het meest bewaard is gebleven.

De kunstenaar en zijn publiek

De beeldende kunst is een typisch onderdeel van de stedelijke cultuur. Vooral in de economisch florerende Hollandse steden Amsterdam, Leiden, Gouda, Delft en Haarlem en in de stad Utrecht heerste een gunstig klimaat voor de ontplooiing van de beeldende kunstenaar. Aanvankelijk was de kerk de belangrijkste afneemster. Vanaf ca. 1550 ging de burgerij steeds meer als opdrachtgever fungeren, zowel collectief (stadsbestuur en schutterij) als individueel. De Beeldenstorm van 1566 vormt een belangrijke caesuur in het geheel, omdat deze voor de beeldende kunst een periode van crisis inluidde. Bij de Beeldenstorm en vooral bij de latere calvinistische kerkzuiveringen is veel vernield, verwaarloosd of verkocht. Het jaar 1580 tenslotte, is als afsluiting gekozen van de periode, omdat toen de rol van de kerk als belangrijkste opdrachtgever definitief was afgelopen in de Noordelijke Nederlanden.

Nieuwe tendenzen in de beeldende kunst, inspiratiebronnen

De vernieuwing in de beeldende kunst is zowel kenbaar in de iconografie als in de vormgeving. Het humanisme bracht een hernieuwde belangstelling te weeg voor enerzijds de zuivere bronnen van het geloof (het bijbels humanisme) en anderzijds de klassieke oudheid en mythologie. Dit leidde tot nieuwe onderwerpen in de kunst:

zal de voorbereiding doorgaans meer tijd kosten dan normaal. Vervolgens moet voor het bekijken van een expositie gemiddeld één à twee uur gerekend worden. Met inbegrip van eventuele reistijd en lunchpauze kan er zo een hele dag mee gemoeid zijn.

In dit overzicht zal ik pogen een deel van die bezwaren weg te nemen, door enige structuur aan te brengen in de veelheid aan informatie. Achtereenvolgens zullen worden behandeld: de inhoud, de opzet, de educatieve begeleiding (aard en niveau van het aangeboden materiaal) en eventuele verbindende elementen tussen de verschillende tentoonstellingen.

Het centrale thema voor deze manifestatie is te omschrijven als: *de kunstenaar en zijn publiek*. De ontwikkeling van een nieuwe — met de idealen van humanisme en renaissance samenhangende — stijl en iconografie komt aan bod in het Rijksmuseum en in het Frans Hals Museum, evenals het verdwijnen van de katholieke kerk als voornaamste opdrachtgever en de toenemende rol van de burgerij als zodanig. De levensstijl en de materiële cultuur van de burgerij is aan de orde in het Amsterdams Historisch Museum en Museum Boymans-van Beuningen. De tentoonstelling in het Amsterdams Gemeentearchief schetst het economische en

Pieter Aertsen, *De zeven werken van Barmhartigheid*, 1573 (eigendom Museum Narodowe Warschau — expositie Rijksmuseum).



maatschappelijke klimaat waarin de burgerij leefde, terwijl Museum Meermanno Westreenianum en het Catharijneconvent zich meer op het geestelijke klimaat richtten.

Een handzaam overzicht voor alle zeven tentoonstellingen vormt de Brochure '*De Eeuw van de Beeldenstorm*' van de gezamenlijke educatieve diensten.

kleio

nummer 7/86
pagina's 10 en 11

andere bijbelse thema's (het oude testament, de parabelen) afgewisseld en gecombineerd met thema's uit de klassieke oudheid en mythologie.

Onder invloed van dat laatste ontstond bij beeldende kunstenaars belangstelling voor het land der klassieken bij uitstek: Italië. Sommigen gingen er zelf heen, zoals Jan Gossaert, Jan van Scorel en Maarten van Heemskerck. Anderen maakten via het werk van hun vakgenoten kennis met deze Renaissance-cultuur. Dit uit zich onder meer in een nieuwe vormtaal: toepassing van Renaissance-ornamentiek, ontwikkeling van een monumentale schilderkunst en glasschilderkunst (de ramen in de St. Janskerk te Gouda van de gebroeders Crabeth). Hoewel veel van het werk nog religieus en moraliserend van aard is, zien we binnen deze thematiek een groeiende aandacht voor profane elementen: het landschap, het stilleven, het volksleven, het portret.

Deze nieuwe thema's en elementen ontwikkelden zich gestimuleerd door de smaak van de nieuwe opdrachtgever: de burgerij. Tevens onderging de beeldende kunst invloed vanuit de Zuidelijke Nederlanden, waar internationaal georiënteerde kunstenaars woonden en werkten.

Positie en status der kunstenaars

De positie en status der kunstenaars in de stedelijke samenleving verschilde van geval tot geval. Er waren er die naam gemaakt hadden — Jan van Scorel, Maarten van Heemskerck, Cornelis Antonisz e.a. — tegenover een groot aantal anonieme kunstenaars. Over het algemeen behoorden de kunstenaars tot een sociale bovenlaag van hooggeschoolde ambachtslieden. Net als andere ambachtslieden waren zij lid van een gilde, maar de meeste steden kenden in de 16de eeuw nog geen apart kunstenaars- of St. Lucasgilde, met uitzondering van Haarlem.

Ondanks het feit dat de kunstenaar zich weinig van andere handwerkslieden onderscheidde, is er toch een groeiend zelfbewustzijn te constateren bij sommige onder hen. Dit uit zich onder meer in (zelf)portretten en zgn. Lucasportretten. De Heilige Lucas wordt hierop afgebeeld als schilder van de Madonna. Soms beeldde een schilder zichzelf (of een collega) af in de persoon van St. Lucas. Maarten van Heemskerck bood het Haarlemse St. Lucasgilde zo'n Lucasportret aan als afscheidskado, toen hij in 1532 naar Italië vertrok. Na zijn terugkeer schilderde hij nogmaals een Lucas-Madonna (de omslag van de catalogus); St. Lucas is hier afgebeeld als Renaissance-kunstenaar, daarmee hét beeld belichamend van de 16e-eeuwse kunstenaar.

Begeleiding

Het Rijksmuseum mikt met deze tentoonstelling zowel op de vakspecialist als op de liefhebber. Dit komt ook naar voren uit het



Maarten van Heemskerck, de H. Lucas schildert de Madonna, 1532 (eigendom Frans Hals Museum — expositie Rijksmuseum).

begeleidend materiaal: in de reeks van het Nederlands Kunsthistorisch Jaarboek wordt een bundel uitgegeven die geheel aan de 16e-eeuwse kunst van de Noordelijke Nederlanden is gewijd, bij de tentoonstelling verschijnt een beredeneerde catalogus. Voor een snelle oriëntatie verwijs ik naar de brochure van de gezamenlijke educatieve diensten, waarin de opzet van de tentoonstelling in vijf chronologische hoofdstukken nader uiteen gezet wordt.

Haarlem, Frans Hals Museum

Leerrijke Reeksen

'Leerrijke Reeksen' is gewijd aan de Renaissance-kunstenaar bij uitstek, Maarten van Heemskerck (1498–1574). Volgens zijn biograaf Carel van Mander was hij een rijk en machtig man. Hij was keurmeester en deken van het Haarlemse St. Lucasgilde. Ook was hij lid van de Haarlemse rederij- en had hij connecties met aanzienlijke families. Behalve als schilder is Van Heemskerck vooral bekend geworden als ontwerper van prenten. De schrijver-filosoof Dirck Volckersz Coornhert heeft veel van zijn ontwerpen gegraveerd.

Op de tentoonstelling zijn 61 prenten te zien, een keuze uit het werk van Van Heemskerck. Het zijn een aantal prentenreeksen die vooral door het humanisme beïnvloed zijn: ingewikkelde zinnebeeldige voorstellingen vergezeld van verklarende verzen in het Latijn.

Zijn publiek bestond vooral uit de hogere burgerklasse en magistraten, kooplieden, betere ambachtslieden, rederijders en kunstenaars.

De tentoonstelling is ingedeeld in vier categorieën: Lessen voor het dagelijks leven, Leerzame optochten, Mens en kosmos, Voorbeelden uit de geschiedenis. Er is in deze prenten een duidelijke relatie met de rederijderspelen; de personificaties vertonen grote overeenkomst met de 'sinneken's', de zinnebeeldige figuren uit de rederijderspelen. Bij de voorbeelden uit de geschiedenis wordt vaak een verbinding gelegd tussen Oudheid en bijbelse geschiedenis. Dergelijke prenten kunnen een enkele maal een bedekte politieke betekenis hebben.

Begeleiding

Deze bestaat uit een uiterst overzichtelijke catalogus, waarin alle prenten met foto en beschrijving staan afgebeeld. Uitgangspunt bij de beschrijving vormde de cultuurhistorische achtergrond die Heemskercks werk bepaald heeft. De consequente vertaling van alle Latijnse bijschriften maakt deze humanistische zinneprenten ook voor niet-latinisten begrijpelijk.

Amsterdam, Historisch Museum

De smaak van de elite. Amsterdamse kooplieden en hun cultuur in de 16e eeuw

Terwijl het Rijksmuseum zich vrijwel uitsluitend bezighoudt met de stijl en iconografie van de 16e-eeuwse kunst, richt het Amsterdams Historisch Museum zich op een specifieke groep van 'consumenten' van deze kunst: de burgerlijke elite van Amsterdam. Binnen dit patriciaat waren het telkens enkele families die de bestuursposten in handen hadden.

De tentoonstelling is chronologisch ingedeeld naar deze familieolichargieën.

1496–1538:

de eerste olichargie van de familie Boelen. Na het Wederdopersoproer in 1535 werden de leden van het stadsbestuur gedwongen tot aftreden en een nieuwe groep kwam in het zadel.

1538–1578:

de tweede olichargie onder leiding van de burgermeesters Hendrick Dircksz en Joost Buyck, de 'sincere catholycken'.

na 1578:

de derde olichargie veelal voortkomend uit de zgn. 'doleanten', een groep van machtige kooplieden die in de periode daarvoor van bestuursmacht was uitgesloten.

Uitgangspunt voor deze tentoonstelling zijn ca. 30 portretten van leden van het patriciaat. Daarnaast wordt aandacht besteed aan de levensstijl van deze elite; er is enig kostbaar huisraad tentoongesteld, zoals zilver, tin, glaswerk, Italiaanse mayolica. Ook wordt iets getoond van de behuizing (renaissance-architectuur) en van de kleding (de kraag, de zgn. 'molensteek').

dende bundel staat naar aanleiding hiervan een aardig verhaal over de zgn. 'landknechtenmode' in die tijd, met een knipoog naar onze huidige punkcultuur.

Begeleiding

Bij de tentoonstelling is een begeleidende bundel met bijdragen over de kleding, de architectuur, de ontwikkeling van het portret. Naar aanleiding van de boekenverzameling van pastoor Jacob Buyck verschijnt in december een artikel in *Ons Amsterdam* van W.K. Gnirrip. Bij de tentoonstelling is een vragenlijst beschikbaar, speciaal voor het onderwijs (niveau bovenbouw voortgezet onderwijs). Bovendien is er een inleidend diaprogramma gemaakt in samenwerking met het Gemeentearchief over het stadsbestuur.

Rotterdam, Museum Boymans van Beuningen

Huisraad van een molenaarsweduwe Gebruiksvoorwerpen uit een 16e-eeuwse boedelinventaris

De cultuur van de elite is lange tijd bepalend geweest voor ons beeld van de 16e eeuw. Vandaar dat besloten is nu ook eens iets te laten zien van de lagere burgerij. Het uitgangspunt voor de tentoonstelling is de uit 1578 daterende boedelinventaris van een Leidse molenaarsweduwe. Voor de reconstructie van de huisraad werd geput uit de unieke collectie kunstnijverheid van Museum Boymans-van Beuningen.

De keuze viel op de inventaris van de molenaarsweduwe door min of meer toevallige factoren. Eén van de overwegingen was de intrigerende en vaak pikante rol van de molenaar in de Nederlandse literatuur van de 16e eeuw.

Evenals bij de 'Smaak van de elite' wordt aandacht besteed aan de materiële cultuur (eet- en drinkgerei, kleding, behuizing), geestelijk niveau (boekenbezit), religieuze gezindheid (prentjes en devotieobjecten), welstandsniveau (verarming ten gevolge van het beleg en ontzet van Leiden) en de culturele en maatschappelijke positie. Dit laatste geschiedde vooral op grond van de zoëven genoemde literaire teksten.

Voor een juiste interpretatie van de gegevens in de boedelinventaris van de weduwe is deze gerelateerd aan andere inventarissen in het Leidse Weeskamerarchief, daterend uit het laatste kwart van de 16e eeuw. De door het stadsbestuur aangestelde weesmeesters hadden tot taak de erfenissen van de wezen te beheren, ongeacht de rang of stand van de overledene. Zo treffen we in het Weeskamerarchief boedelbeschrijvingen aan, variërend van rijk tot arm.



Anoniem, *De Amsterdamse Schutterij*, 1557
(Amsterdams Historisch Museum).

Het culturele en maatschappelijke leven van deze groep werd sterk bepaald door het humanisme (Pompeius Occo als maecenas, de boekenverzameling van pastoor Jacob Buyck). Voor vrijetijdsbesteding had men de sociëteit van de schutterij met schietfestijnen en gezamenlijke maaltijden. Typisch voor Amsterdam zijn de groepsportretten van schutters, de zgn. schutterstukken.

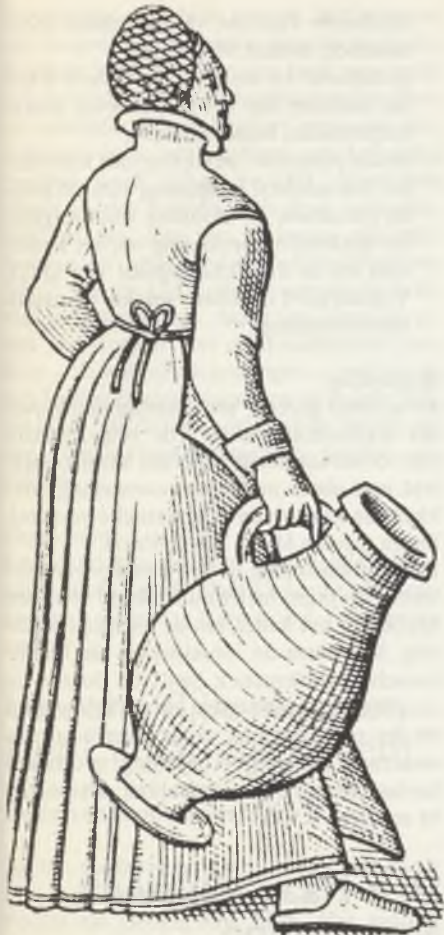
De persoon op bijgaande foto met het geweer in de hand, draagt een leren kolder of wambuis. Er is een soortgelijk exemplaar opgegraven in Amsterdam. In de begelei-

kleio

nummer 7/86
pagina's 12 en 13

Amsterdam, Gemeentearchief

Testament met bijbehorend spanen doosje uit het Amsterdams Weeskamerarchief, 1540 (Gemeentearchief Amsterdam).



*Een vrouw uit het milieu van de molenaarswe-
duwe, détail van een anonieme volksprent, 16e
eeuw (eigendom Haags Gemeentemuseum –
expositie Museum Boymans-van Beuningen).*

*Koperen ketel, 16e eeuw (collectie van Beunin-
gen de Vrieze – expositie Museum Boymans-van
Beuningen).*



*Détail van het zgn. 'Bruntenraam' in de Oude Kerk met daarop het Amsterdamse burgerpaar Cornelis
en Trijn Brunten en hun kinderen, ontwerp Dirck Crabeth 1555 (Amsterdam Oude Kerk – expositie
Amsterdams Gemeentearchief).*

Begeleiding
Er is een begeleidende bundel met inleiden-
de artikelen over de verschillende thema's
in de tentoonstelling en een catalogusge-
deelte.

Woelige tijden

Het zoëven genoemde Weeskamerarchief brengt ons op het aspect overheidszorg en overheidsbemoeiing. Dit wordt op boeiende en instructieve wijze getoond in het Amsterdams Gemeentearchief, dat eindelijk eens van het imago 'papierwinkel' af wil. Behalve kaarten, prenten en archivalia zijn er ook schilderijen, glazen en beeldhouwwerk te zien. Deels is deze tentoonstelling een aanvulling op die in het Amsterdams Historisch Museum, deels staat deze op zich zelf en toont hoe de burger leefde in een tijd van spanningen en conflicten. De tentoonstelling is ingedeeld in vier hoofdthema's:

Titelblad met St. Maarten en de bedelaar, *Breviarium Trajectensis*, Leiden 1508 (eigendom Rijksmuseum Het Catharijneconvent – expositie Museum Meermannno Westreenianum).



kleio

nummer 7/86
pagina's 14 en 15

- het stadsbestuur: de relatie met de centrale overheid in respectievelijk Brussel en Lissabon en de verschillende functies van het stadsbestuur (politie, justitie, militie, waterstaat); de problemen van een grote stad die uit zijn voegen dreigt te barsten (overbevolking, criminaliteit, eigen rechtspleging);
- handel en nijverheid: de handel op de Oostzee en de gildestructuur; de ver-

schillende functies van de gilden (economisch, sociaal, religieus);

- godsdienst en onderwijs: de Oude Kerk als centrum van het geloofsleven (mirakelprocessie, beeldenstorm);
- na de Alteratie: uitwijzing der katholieke bestuurders, aanpassing van kerkelijke gebouwen en kloosters voor burgerlijke doeleinden; oprichting van het Tucht-huis en de maatschappijvisie van Dirck Volckertsz Coornhert inzake criminaliteitsbestrijding.

Begeleiding

Er is, zoals gezegd, een diaprogramma over het stadsbestuur in de 16e eeuw, waarin kort de verschillende aspecten worden ingeleid met shots uit de tentoonstelling, verklarende kaarten en schematische voorstellingen (niveau Mavo, Havo, Vwo).

De tentoonstelling in het Gemeentearchief leent zich mijns inziens uitstekend voor een bezoek in het kader van de les staatsinrichting. Met name de actualisering van de historische problematiek biedt de docent de mogelijkheid eigentijdse ontwikkelingen in de les te betrekken, zoals onze bestuursstructuur, ruimtelijke ordening, ordehandhaving, bestrijding criminaliteit, alternatieve straffen.

Den Haag, Museum Meermannno Westreenianum

Het boek in Nederland in de 16e eeuw

De toepassing van de boekdrukkunst mag beschouwd worden als één van de belangrijkste ontwikkelingen voor het geestelijk en maatschappelijk leven in de 16e eeuw. Boekenbezit werd steeds meer een normaal verschijnsel bij de stedelijke burgerij, in tegenstelling tot daarvoor, toen dit eigenlijk alleen was weggelegd voor een kleine uitverkoren groep van geleerden, vooral leden van de geestelijke stand. De hogere burgerij had soms een zgn. 'geleerdenbibliotheek' in de trant van het humanisme, de lagere burgerij bezat gemiddeld zo'n half dozijn boeken van religieuze of stichtelijke aard (waaronder stevast een bijbel of psalmboek). Dit is althans het beeld dat naar voren komt uit de al eerder genoemde boedelinventarissen. Natuurlijk geven deze geen volledig beeld van de boekproductie.

Museum Meermannno geeft een overzicht van:

- de boekproductie (drukkerscentra, soorten boeken, verboden boeken);
- de boekverzorging (typografische en decoratieve elementen);
- 16de eeuwse handschriften (gerelateerd aan vroege drukken).

Het gedrukte boek heeft naast materiële

kenmerken ook ideële waarde. Met name in de verspreiding van reformatorische denkbelden heeft het gedrukte boek een grote rol vervuld. Verboden boeken werden door de overheid op zgn. 'Indices' geplaatst. Het drukken en in bezit hebben van dergelijke boeken werd streng bestraft. Niettemin werden deze boeken toch druk verkocht, blijkens een lijst van in beslag genomen boeken van een Zwolse boekhandelaar uit 1567; van de 123 titels is ongeveer de helft van reformatorische signatuur. Vanaf de jaren '50 worden veel reformatorische boeken — vooral bijbelvertalingen — gedrukt in het Duitse Emden, waarheen vervolgde 'calvinisten' en dopers uitgeweken waren en zgn. vluchtelingengemeenten hadden gevormd.

Begeleiding

Een catalogus met een drietal inleidingen aansluitend op de thema's in de tentoonstelling (niveau: bovenbouw voortgezet onderwijs).

Utrecht, Rijksmuseum Het Catharijneconvent

Ketters en Papen onder Filips II

In het Catharijneconvent neemt het boek ook een belangrijke plaats in, maar dan vooral als ideologische bron. Het gaat in deze expositie om de religieuze ontwikkelingen tijdens Filips II. De tentoonstelling is zeer groots opgezet en steekt met 360 voorwerpen het Rijksmuseum bijna naar de kroon. De tentoonstellingsruimte is evenwel aanzienlijk kleiner (twee zalen) en de aard van de voorwerpen is zeer divers, terwijl kunstvoorwerpen vanuit een andere invalshoek geëxposeerd zijn. Behalve religieuze literatuur geven natuurlijk ook satirische voorstellingen een inzicht in de ideeën en opvattingen van de 16e eeuw, evenals spot- en geuzepenningen, pamfletten en kronieken.

De tentoonstelling wil vooral enige nuancering aanbrengen in de nog vaak gekoesterde historische opvatting dat de Reformatie het volk en masse naar de wapenen deed grijpen onder de leus 'voor God en Vaderland' en zo een voorwaarde was voor de Opstand. Belangrijke elementen in de tentoonstelling zijn: de zeer geleidelijke veranderingen op godsdienstig gebied, de vaak gedwongen keuze waarvoor men werd gesteld onder invloed van de politieke gebeurtenissen, de rol van de verdraagzamen, de veelheid aan religieuze denkbelden. Men was niet per definitie calvinist of katholiek.

De expositie bestaat uit tien thema's:

- Filips II als katholiek heer der Nederlanden
- Hervorming van katholiek geloof en bestuur

UITGAVEN NAAR AANLEIDING VAN DE TENTOONSTELLINGEN

Catalogi:

Ketters en papen onder Filips II. Utrecht, Rijksmuseum Het Catharijneconvent, 1986.

Kunst voor de Beeldenstorm. Noord-nederlandse Kunst 1525–1580. Amsterdam, Rijksmuseum, 1986.

Huisraad van een molenaarsweduwe. Gebruiksvoorwerpen uit een 16e-eeuwse boedelinventaris. Rotterdam, Museum Bommans-van Beuningen. Uitg. De Bataafsche Leeuw, Amsterdam/Dieren, 1986.

Het boek in Nederland in de 16de eeuw. 's-Gravenhage, Rijksmuseum Meermanno Westreenianum, 1986.

Bundels:

Renaissance en Reformatie en de kunst in de Noordelijke Nederlanden. *Nederlands Kunsthistorisch Jaarboek*, 37, Weesp, 1986.

Woelige tijden. Amsterdam in de eeuw van de Beeldenstorm. Uitg. De Bataafsche Leeuw, Amsterdam/Dieren, 1986.

De smaak van de elite. Amsterdam in de eeuw van de Beeldenstorm. Uitg. De Bataafsche Leeuw, Amsterdam/Dieren, 1986.

Artikelen:

Gnirrip W.K., De bibliotheek van pastoor Jacob Buyck. Een reconstructie, in: *Ons Amsterdam*, december 1986.

Defoer, H.L.M. en Dirkse, P.P.W.M., De

grafsteen van Jan van Scorel, in: *Oud Holland* jrg. 100, 1986 nr. 3.

Brochure:

De Eeuw van de Beeldenstorm. De Noordelijke Nederlanden in de 16de eeuw. Zeven tentoonstellingen tussen september en december 1986. Uitgave van de deelnemende musea aan de tentoonstellingen 'Eeuw van de Beeldenstorm'.

En verder:

Openbaar Kunstbezit. Het *Kunstschrift* nr. 4 gaat over de invloed van Italië op de kunst in de Noordelijke en Zuidelijke Nederlanden. Prijs f 12,50.

Spiegel Historiae. Het openingsartikel van het oktobernummer is gewijd aan de 16e eeuw.

AO-serie nr. 2129 behandelt de Noordelijke Nederlanden in de 16e eeuw. Uitgave van Stichting IVIO in Lelystad, prijs f 3,50.

Bij *Polyvisie* verschijnt een dia-serie over ontwikkelingen in de 16e eeuw. De serie bevat twaalf dia's en een tekstboekje. De deelnemende musea zullen de serie verkopen en hij is telefonisch te bestellen (035-15703), prijs ca. f 12,50.

De *NOS* zendt in de maand september een documentaire uit over de schilderkunst in de 16e eeuw, tijdsduur ca. 50 min.



Anoniem, *De Hooiwagen*, allegorische voorstelling (détail), ca. 1575 (Rijksmuseum Het Catharijneconvent Utrecht).

- Reformatorische stromingen in conflict met de overheid
- De Beeldenstorm en haar gevolgen
- Kritiek op de geestelijkheid
- De gereformeerden in de Opstand
- De katholieken in de Opstand (de Martelaren van Gorkum)
- De Spiritualisten (persoonlijke geloofsbeleving tgr. kerkvorming)
- Verdraagzamen en Vredestichters (Erasmus, Coornhert, Willem van Oranje)
- Op gescheiden wegen

Begeleiding

De tentoonstelling gaat vergezeld van een catalogus, waarin de hierboven genoemde thematische indeling is gehandhaafd, compleet met tentoonstellingsteksten. Verder bevat deze zes inleidende artikelen. De begeleiding richt zich op verschillende kennisniveaus. Het gedachtengoed van de 16e eeuwse samenleving is weliswaar een boeiende materie, maar voor een niet ingewijde soms moeilijk te bevatten. Deze omstandigheid wordt nog eens versterkt door de veelheid aan materiaal. Het catalogusgedeelte vormt mijns inziens echter een goede instructie voor docenten, terwijl er anderzijds op een lager kennisnivo een educatieve speurtocht is met gerichte vragen langs een beperkt aantal hoofdvorwerpen uit iedere categorie. Deze speurtocht is speciaal ten behoeve van het geschiedenisonderwijs voor de klassen in de onderbouw van Mavo, Havo, Vwo.

Besluit

Voor alle tentoonstellingen geldt dat enige kennis van de periode vereist is om het wel-slagen van het bezoek te bevorderen. De catalogi vormen over het algemeen goed instructief materiaal ter voorbereiding. De educatieve Brochure is geschikt voor een algemene oriëntatie. Moge dit overzicht voor docenten geschiedenis en staatsinrichting een stimulans zijn om eens een kijkje te nemen op één der tentoonstellingen.

De meeste musea kennen een afdeling die zich bezighoudt met publieksbegeleiding. De medewerkers/sters van deze Educatieve afdelingen zullen u graag adviseren bij de voorbereiding van een bezoek. Indien u hulp wilt bij de voorbereiding is het raadzaam om tijdig contact op te nemen met deze afdeling(en).

Informatie over de verschillende musea

Amsterdams Historisch Museum, 020-225822 (De Educatieve dienst is bereikbaar van ma t/m vr tussen 13.00 tot 16.00 uur) Kalverstraat 92, 1012 RM Amsterdam.

Open: di t/m za van 10.00-17.00 uur. Zon- en feestdagen van 13.00-17.00 uur.

Toegang: scholen krijgen, mits tijdig aangekondigd, gratis entree.

Frans Halsmuseum, 023-319180, Groot Heiligland 62, 2011 ES Haarlem.

Open: ma t/m za van 11.00-17.00 uur. Zondag van 13.00-17.00 uur.

Toegang: voor groepen f 2,50 per persoon. Graag van tevoren aankondigen.

Gemeentearchief Amsterdam, 020-646916, Amsteldijk 67, 1074 HZ Amsterdam.

Open: ma t/m za van 10.00-16.00 uur. Gesloten op zon- en feestdagen.

Toegang: gratis. Groepsbezoek graag minimaal twee weken van tevoren aankondigen. Museum Boymans-van Beuningen, 010-4360500 (Educatieve Dienst toestel 116), Mathenesserlaan 18-20, 3015 CK Rotterdam.

Open: di t/m za van 10.00-17.00 uur. Zon- en feestdagen van 11.00-17.00 uur.

Toegang: jongeren tot 16 jaar gratis entree. Groepen groter dan 15 personen betalen f 1,- per persoon.

Rijksmuseum, 020-732121, (Educatieve Afdeling toestel 150 of 341) Stadhouderskade 42, 1071 ZD Amsterdam.

Open: di t/m za van 10.00-17.00 uur. Zon- en feestdagen van 13.00-17.00 uur.

Toegang: een voorbereid lesbezoek, mits vooraf aangekondigd, geeft gratis entree tot het museum. Voor de tentoonstelling 'Kunst voor de beeldenstorm' geldt een aparte toegangsprijs van f 3,50. Extra: bij de tentoonstelling is een documentatiecentrum met o.m. naslagwerken en dia's.

Vanaf 16 september zijn er iedere dinsdag om 12.30 uur lunchlezingen over de Eeuw van de beeldenstorm.

Rijksmuseum Het Catharijneconvent, 030-313835, Nieuwe Gracht 65, 3512 LG Utrecht.

Open: di t/m vrij van 10.00-17.00 uur. Zaterdag en zondag van 11.00-17.00 uur.

Toegang: scholen krijgen, mits tijdig aangekondigd, gratis entree.

Rijksmuseum Meermanno-Westreenianum, 070-462700, Prinsessegracht 30, 2514 AP Den Haag.

Open: ma t/m za van 13.00-17.00 uur. Groepen na afspraak, ook 's morgens.

Toegang: gratis.

kleio

Vakdidactiek als koppelaarster

Joris Paulussen, Jan de Valk

Op het Congres Balans en Perspectief, dat in mei j.l. werd gehouden t.g.v. het 350-jarig bestaan van de Rijksuniversiteit Utrecht, hebben wij, geschiedenisdocent en vakdidacticus, verslag gedaan van onze gezamenlijke poging om de relatie tussen vakdidactiek en onderwijspraktijk te verbeteren. Deze samenwerking heeft concreet geleid tot lessen in een 3 Havo-klas, waarbij de docent zijn didactisch handelen en de leerstof groepeerd rondom de karakteristieke ideeën en denkpatronen van leerlingen.

In de afgelopen maanden hebben we een aantal zaken verder uitgewerkt en het verslag van ons werk kunt U in dit artikel lezen. Wij hebben voor een gedeeltelijk anekdotische stijl gekozen omdat deze het best weergeeft hoe onze samenwerking verlopen is.

'Je zult op hardnekkig verzet moeten rekenen als je als vakdidacticus voorstellen gaat doen, die risico's inhouden en extra tijd gaan kosten!'

In de aantekeningen die ik in de afgelopen maanden gemaakt heb is dit er een geweest die mij aan het denken gezet heeft over de rol van de vakdidacticus t.o.v. de zittende docent.

Als je de invloed bekijkt die de vakdidactiek momenteel heeft dan ligt die vooral op het gebied van de leerstof. Maar er wordt met een zekere weemoed gesproken over nascholingsprogramma's waarbij de mogelijkheid gegund werd samen met collega's aan de hand van video-opnames je eigen doen en laten in de klas eens te bespreken. Er bestaat blijkbaar behoefte aan iets anders dan alleen maar leerstof. Tegelijkertijd moet je vaststellen dat er een zekere weerzin of angst bestaat voor de opvattingen van vakdidactici. Waaruit kan die weerzin verklaard worden?

De meeste vakdidactici houden zich bezig met het opleiden van toekomstige leraren geschiedenis. De nadruk die door vakdidactici gelegd wordt op bepaalde onderdelen zoals lesvoorbereiding, leerstof- en materiaalontwikkeling is in een leraarsopleiding essentieel. Dat een vakdidacticus over deze onderdelen gaat publiceren is bijna een noodzaak. De vakdidacticus kan zijn baan alleen maar veilig stellen als hij regelmatig publiceert. Het perspectief waarmee een vakdidacticus bepaalde zaken benadert moet, bijna logisch, anders zijn dan dat van een docent. Frictie is derhalve onontkoombaar.

Crombag (1986) geeft ook een aannemelijke verklaring. Hij spreekt over de pretenties

van beleidsmakers. Beleidsmakers, en dat zijn vakdidactici voor een deel, wekken de indruk in hun voorstellen rekening te houden met 'alle' relevante factoren en niet slechts met de paar die het ongewapende intellect van bijvoorbeeld een geschiedenisdocent kan overzien. De geschiedenisdocent weet op zijn beurt echter zeker dat hij in zijn onderwijs geconfronteerd wordt met de werkelijkheid. Die werkelijkheid is duizendmaal gecompliceerder en verschilt totaal van de werkelijkheid van de vakdidacticus. Ieder voorstel van die kant wordt daarom vergeleken met de succesvolle manier van stofoverdracht en omgang met leerlingen, zoals de geschiedenisdocent die in de loop van de tijd gevonden heeft. Het succes van die overdracht en aanpak mag dan voor de buitenstaander van betrekkelijk korte duur lijken, het is wezenlijk voor de docent. Je moet er dus rekening mee houden dat ieder voorstel dat een zeker risico inhoudt op hardnekkig verzet en op wantrouwen kan rekenen.

Om dat wantrouwen en verzet te verminderen moet de vakdidacticus:

1. De dagelijkse praktijk als uitgangspunt beschouwen;
2. De docent als gelijkwaardige beschouwen;
3. Zich realiseren dat veranderen zeer veel tijd en moeite kost;
4. Beseffen dat de onevenredige taakverzwaring van de afgelopen jaren docenten weinig bereidwillig maakt om extra tijd en moeite te investeren.

Literatuur

- Crombag, H.F.M., De eeuw van het beleid, in: *Intermediair* 28-3-1986.
- Crombag, H.F.M., De ijsvrije havens van Noorwegen, in: Crombag, H.F.M. en Chang, T.M. (red.), *Een kleine zoölogie van het onderwijs*. Universitaire Pers, Leiden 1978, 91-118.
- Egan, K., Teaching the varieties of history. In: *Teaching History*, June 1978, nummer 21, blz. 21-30.
- Egan, K., *Educational Development*, Oxford University Press, New York 1979.
- Haafte, A. van e.a., *Ontwikkelingsfilosofie*. Coutinho, Muiderberg 1986.
- Mink, F. de, Onderwijs en denkpatronen van studenten, in: *Onderzoek van Onderwijs*, december 1982, blz. 9-10.
- Sarason, S.B., *The Culture of the School and the Problem of Change*. Allan and Bacon, Boston-London-Sydney-Toronto 1982, blz. 197.

De HOS is een rattenval!

Als de vakdidacticus de kloof tussen onderwijs en onderzoek wil dichten moet hij zich in eerste instantie oriënteren op de dagelijkse praktijk.

Waaruit bestaat die dagelijkse praktijk?

Langzamerhand begint bij degenen die nu een baan hebben in het voortgezet onderwijs het besef door te dringen dat zij waarschijnlijk weer tot hun 65e zullen moeten blijven werken op dezelfde school. Door de invoering van de HOS is de arbeidsmobiliteit volledig tot stilstand gekomen. De aanstaande verhoging van de pensioengerechtigde leeftijd en het ontbreken van arbeidsmobiliteit geeft velen het gevoel in de val gelopen te zijn.

'Nou en', zal een buitenstaander zeggen, 'je hebt net geschreven dat die geschiedenisdocenten in hun klassen een succesvolle manier van stofoverdracht en omgang met leerlingen ontwikkeld hebben, wat zeuren ze dan, er is toch niets aan de hand?' Er is echter wel wat aan de hand en ik zal dat hier uitleggen.

Sarason (1982, 197) interviewde een groot aantal docenten met 5 of meer jaren ervaring. Vrijwel zonder uitzondering vertelden alle docenten, dat ze er wel eens over gedacht hadden te stoppen met lesgeven; hun oorspronkelijke bevoegdheid was verdwenen. Zij ervoeren zelden meer een gevoel van persoonlijke of intellectuele groei. Om de stagnatie van deze groei te kunnen verklaren blijft Sarason stilstaan bij het element *geven* uit het begrip lesgeven. Om dat lesgeven op hoog niveau vol te kunnen blijven houden is vereist, dat de leraar ook er-



vaart, dat er sprake is van *ontvangen*.

Wat zijn ervaringsbronnen voor de docent?

- * De leerlingen — zelden direct
- * collega's — zeer zelden
- * Zichzelf — aanwezig, maar het geluid is niet sterk.

Om nu aan de sterke vraag naar ontvangen te komen, zo stelt Sarason, ontwikkelt de docent routines, waarachter hij zich veilig kan terugtrekken. Een heel tweeslachtig beeld derhalve. Enerzijds is de routine noodzakelijk voor succesvol lesgeven. Anderzijds kan dezelfde routine dodelijk zijn. Als ik de negatieve vooruitzichten voor de zittende docenten overzie, en die hebben voor het merendeel, 5 of meer jaren ervaring dan vermoed ik, dat het routinematige handelen, zoals Sarason dat constateerde, de komende jaren het onderwijs sterk gaat bepalen. Wanneer ik als vakdidacticus na wil gaan hoe de relatie tussen vakdidactiek en onderwijspraktijk verbeterd kan worden dan moet mijn aandacht zich op dat verschijnsel richten.

Een vakdidacticus is ongeduldig en wil wat doen

Al eerder noemde ik de naam Crombag. Hij (1978, p. 110) schrijft dat onderzoekers van onderwijs meestal afstormen op die onderdelen van het onderwijs, die op het eerste gezicht gemakkelijk te manipuleren lijken. Er wordt nagelaten om een nauwkeurige en zorgvuldige beschrijving te maken van het onderwijs en vooral van het leren. De verklaring voor dit gedrag van onderzoekers is dat zij het lastig, tijdrovend en daarom overbodig vinden. Wij zijn ongeduldig en willen wat *doen*, aldus Crombag. Onderwijsvernieuwing is daarom niet veel meer dan onderwijsverandering zonder zichtbaar en/of blijvend resultaat.

De praktijkbeschrijving

Om die beschrijving te kunnen maken heb ik contact gezocht met een geschiedenisdocent die 12½ jaar voor de klas staat en die

we verder B zullen noemen. Ik heb hem gevraagd of ik een aantal van zijn lessen in een 3-Havo-klas mocht bijwonen en deze op de band op kon nemen. Hij vond dit goed. Afsgesproken werd dat ik in de periode van 14 t/m 27 maart 1986 6 lessen bij zou wonen. Eén les om de klas en de docent te laten wennen aan mij en de apparatuur. Het thema in de 5 daaropvolgende lessen zou de Tweede Wereldoorlog zijn. De behandeling van dit onderwerp paste in het lopende programma.

Mijn interpretaties

De eerste 3 lessen in de lessenserie over de Tweede Wereldoorlog werden bepaald door mijn aanwezigheid in de klas en door het feit dat er i.v.m. de rapportenvergadering slechts lessen van 40 minuten gegeven konden worden i.p.v. 50 minuten.

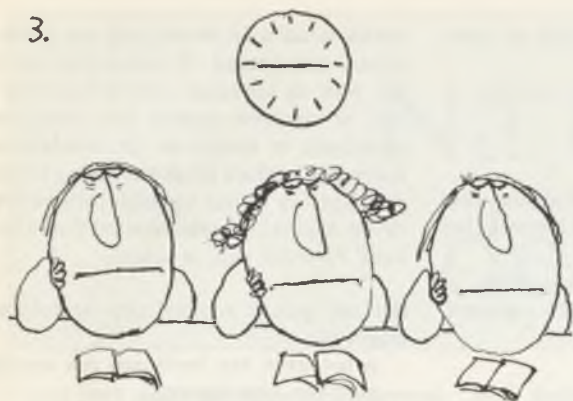
De lessen zelf zijn gegeven aan de hand van het boek *Kijk op de Tijd*. Hoofdpijnen uit het boek werden uitgelegd m.b.v. illustratieve verhalen, het bord, wandkaarten en geluidsfragmenten. Wanneer de mogelijkheid zich voordeed dan werd er uit het werkboek gewerkt. Huiswerk werd aan het eind van iedere les opgegeven en gecontroleerd. In de periode dat ik de lessen bijwoonde werd bij wijze van waarschuwing een overhoring gegeven. In de les daarvoor was namelijk gebleken dat weinig mensen hun huiswerk gemaakt hadden. In 5 lessen slaagde B erin om de machtsuitbreiding van Hitler in Duitsland en het oorlogsverloop tot 1944 te behandelen.

De impressies van de docent

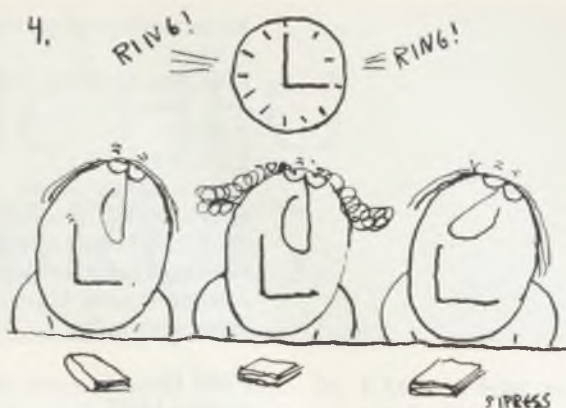
B kreeg van elke les een woordelijk verslag. Wij spraken af dat wij na ontvangst van alle uitgewerkte lessen nog eens van gedachten zouden wisselen. Dit gesprek vond op 1 mei plaats.

De eerste opmerking die B over zijn lessen maakte is dat hij het gevoel heeft dat hij pas de laatste 2 lessen voor de Paasvakantie gewend was aan het feit dat alles op de band opgenomen werd. Hij vond dat hij de leerlingen daarmee enigszins tekort gedaan heeft. Juist de persoonlijke contacten tussen hem en de leerlingen vormden een wezenlijk onderdeel van zijn lesgeven.

3.



4.



Bij het doorlezen van de lesverslagen is het hem wel opgevallen dat hij zich in deze lessen wel heel sterk gericht heeft op een klein groepje leerlingen. Hij heeft zich ook afgevraagd hoe dat komt. Hij denkt dat dit te verklaren valt uit het feit dat deze 3-Havo-klas aan het begin van het schooljaar helemaal 'blank' voor hem was. In de eerste lessen blijkt dan al gauw dat een aantal leerlingen goed meedoen. Anderen geven nooit antwoord. Het wordt dan eindeloos vissen. Omdat je toch voort moet en je niet eindeloos stil kunt blijven staan bij deze leerlingen ga je je automatisch richten op dat kleine groepje.

Hij heeft ook moeten vaststellen dat een aantal leerlingen geen interesse hebben in geschiedenis. Dat terwijl hij graag in 3-Havo lesgeeft, omdat het eindstof is, die over het algemeen toch aardig in de belangstelling ligt. Maar juist bij die hele Tweede Wereldoorlogproblematiek zie je de meisjes en masse afhaken. Het is hem ook opgevallen hoe weinig de leerlingen in de les eigenlijk wisten, hoe veel hij moest herhalen en hoe vaak hij door moest vragen voor de juiste gebeurtenis op de juiste plaats kwam te staan. Dingen die uit den treure aan bod zijn geweest.

Naar aanleiding van dit punt spraken we over het leren van leerlingen in het algemeen. De sectie heeft speciaal voor dit leerboek gekozen omdat het taalgebruik toegesneden zou zijn op leerlingen. B heeft echter vast moeten stellen dat ze ook dit boek niet kunnen lezen. Na eindeloos over een bepaald onderwerp gepraat te hebben, misschien wel te veel merkte B op, na eindeloos iets uitgelegd te hebben komen de leerlingen de volgende les vragen, mijnheer wat staat daar nou?

In de loop der jaren heeft B geleerd zich daartegen te beschermen door nog maar een keertje extra uit te leggen. Soms lezen ze sommige hoofdstukken, na veelvuldig uitleggen, nogmaals samen door. B laat ze dan streepjes of uitroepetekens zetten bij belangrijke punten.

Als ik de opmerkingen van B vergelijk met de conclusies van Sarason dan heeft B in-

derdaad een aantal routines ontwikkeld. Maar hij heeft tevens een manier gevonden om stagnatie te doorbreken. B begeleidt sinds 2 jaar geschiedenisstudenten tijdens hun stage. Aan de ervaringsbronnen van Sarason moeten we er dus nog één toevoegen: die van de stagiaires. De signalen van stagiaires kunnen heel sterk zijn en dragen bij aan het inzicht in eigen doen en laten van de docent.

De reacties van de stagiaires bestrijken slechts één aspect van het probleem; bijv. de gebruikte lesmethode of de leermiddelen. Om veranderingen aan te brengen in je lesgeven met het doel leerlingen beter te laten leren zou je meer moeten weten over hoe leerlingen geschiedenis leren.

Hoe leren leerlingen geschiedenis?

Uit psychologisch onderzoek blijkt dat ideeën en denkpatronen van leerlingen vaak zo krachtig zijn dat ze in het onderwijs zeer lang een rol blijven spelen. Leerlingen denken zelf dat hun ideeën samenhang vertonen. Hun taalgebruik is weinig precies. Ze gebruiken hun ideeën niet consequent in situaties die in de ogen van de docent vergelijkbaar zijn.

De kenmerken van deze karakteristieke ideeën en denkpatronen zijn voor een groot deel ontleend aan ontwikkelingstheorieën. De naam van Piaget is wat dat betreft ook in het geschiedenisonderwijs geen onbekende. Voor het Voortgezet Onderwijs zijn de volgende kenmerken van belang:

Concreet denken

Leerlingen die zich in deze fase bevinden kunnen logisch denken over concrete voorbeelden of situaties waarin ze zelf ervaring hebben. Zij zijn in staat om zaken of gebeurtenissen te ordenen in categorieën of begrippen. Ze kunnen zaken in een bepaalde volgorde zetten en een hiërarchie begrijpen. Ze kunnen aanwijzingen volgen die stap voor stap worden gegeven, mits deze stappen duidelijk zijn gespecificeerd. Ze kunnen echter in het algemeen niet naden-

ken over hun eigen redeneerproces en neigen naar onsystematisch denken. Zij hebben er moeite mee om adequaat om te gaan met abstracte en hypothetische situaties en ideeën.

Formeel denken

Denkpatronen die de beperkingen van concreet denken hebben overwonnen worden formele operaties genoemd. Leerlingen die dit kunnen zijn in staat abstracte verbanden te leggen, hypothesen uit te werken en theoretische ideeën te onderzoeken. Ze kunnen redeneren in termen van verhoudingen, waarschijnlijkheden en veronderstellingen. Ze zijn in staat om alle bekende variabelen te betrekken bij het nagaan van een veronderstelling. Daarbij zijn ze zich bewust van hun eigen manier van redeneren.

Bron: De Mink (1982).

De ontwikkelingstheorie van Piaget heeft aan terechte kritiek blootgestaan. Deze sloot immers de mogelijkheid en de noodzaak van onderwijs vrijwel uit. In de pedagogiek zijn de uitgangspunten van Piaget gecorrigeerd en aangevuld. De kritiek is dan ook voor een belangrijk deel achterhaald, zoals bij Van Haaften c.s. (1986) te lezen is.

Egan (1978, 1979) heeft op pragmatische wijze één en ander voor het geschiedenisonderwijs vertaald. Zijn uitgangspunt is dat er in de ontwikkeling van leerlingen gevoelige periodes aan te wijzen zijn. In deze gevoelige periodes vertonen de ideeën en denkpatronen van leerlingen karakteristieke overeenkomsten. Indien je als docent niet aansluit bij deze karakteristieke grondpatronen, dan is volwaardig handelen van leerlingen in de volgende fase niet mogelijk. Egan onderscheidt de volgende fasen:

FASE 1:

Leeftijd 4/5
Karakteristieke ideeën en denkpatronen: tegenstellingen (Liefde—Haat, Vreugde—Angst, Goed—Slecht

Kinderen reageren op emotionele en morele wijze.

Didactisch handelen: Verhalen vertellen.

FASE II:

Leeftijd 8/9

Karakteristieke ideeën en denkpatronen: extremen (Het grootste, het kleinste, het hoogste, het verst) en details

Didactisch handelen: Verhalen vertellen.

Afwezig kunnen blijven: sterke tegenstellingen zoals in fase I

FASE III:

Leeftijd 14/15

Karakteristieke ideeën en denkpatronen: eigen identiteit verwerven (zekerheid, waarheid, ordening, ego-centrisme)

Didactisch handelen: Aanwijzingen, bouwstenen aandragen voor het ontwikkelen van eigen (voorlopige) beeld van de werkelijkheid

FASE IV:

Leeftijd 19 t/m 20

Karakteristieke ideeën en denkpatronen: verfijning van eigen beeld op de werkelijkheid (aanvaarding van meerdere visies, kunnen relativeren, abstracte verbanden kunnen leggen, hypotheses kunnen uitwerken, theoretische ideeën onderzoeken, zelfbewuste controle van alle vaardigheden opgedaan in de voorgaande fase)

Didactisch handelen: Werkvormen die studenten in staat stellen zich vrij te voelen en zich geaccepteerd te weten als ze onzekerheden en twijfels gaan uitspreken.

Een impuls voor B en zijn collega's

Ik heb B indertijd benaderd met de vraag of ik een aantal van zijn lessen bij mocht wonen. Naar aanleiding van die lessen vertelde B iets over zijn behoefte aan nieuwe impulsen na zo'n tien, twaalf jaar voor de klas. Hij wil door zijn eigen handelen het leren van zijn leerlingen verbeteren. B en de meeste van zijn collega's zijn daar allemaal op hun eigen wijze mee bezig. Iets meer te weten komen over hoe leerlingen leren, willen de meesten wel, maar de tijd om te experimenteren ontbreekt vaak. Om B en zijn collega's te inspireren heb ik mijn collega/leraar Jan de Valk gevraagd of hij over hetzelfde thema als B met de uitgangspunten van Egan zou willen experimenteren in zijn 3-Havo-klas. Zijn verslag volgt nu.

Toen Joris Paulussen mij vroeg een serie lessen over de Tweede Wereldoorlog op te zetten waarbij niet de leerstof maar het leren van 3-Havo-leerlingen centraal stond, zag ik dat als opgave en uitdaging tegelijkertijd. Als opgave omdat het me ongetwijfeld extra tijd en energie zou gaan kosten. Als uitdaging omdat lesgeven vanuit deze

optiek nooit mijn eerste zorg was geweest, althans niet bewust. Ik moest juist dit thema voor de zoveelste keer behandelen en had er opnieuw moeite mee een goede invalshoek te kiezen en de overdaad aan feiten tot leerbare proporties terug te brengen. Kortom ik had eigenlijk juist besloten de op mijn school gebruikte methode *Sprekend Verleden* weer te volgen.

Het mij gedane voorstel riep de volgende vragen op:

- is het leren van leerlingen een centraal punt van mijn lesgeven?
- houd ik genoeg rekening met de optieken, denkpatronen, karakteristieke ideeën, de leef- en beleavingswereld van mijn leerlingen?

Het antwoord op deze vragen viel nog al negatief uit en de twijfel groeide, maar tegelijkertijd koesterde ik de hoop dat het geven en ontvangen van onderwijs misschien wel plezieriger, efficiënter en succesvoller zou kunnen worden als ik bewuster aan zou sluiten bij de hierboven genoemde aspecten. Ik besloot daarom op het voorstel in te gaan.

Eerst las ik mij enigszins in. De denkbeelden van Piaget waren niet nieuw voor mij, die van Egan wel. Van de laatste trof mij de stelling dat inzicht in de 'psychologie van het kind' nog weinig oplevert voor het aanbrengen van kennis en inzicht bij leerlingen in schoolse situaties. Daar moeten specifieke 'educational theories' voor ontwikkeld worden. Over de strekking van zulke 'theories' laat Egan zich echter niet of heel globaal uit.

Voornemens

Na het lezen nam ik mij de volgende zaken voor:

- Ik zou meer dan tot nu toe in mijn onderwijs moeten luisteren naar leerlingen, meer moeten openstaan voor signalen van hun interesses en mogelijkheden.
- Ik zou die lesvormen moeten kiezen die een maximum aan individuele expressie en leerlingbetrokkenheid mogelijk maken.
- Ik wilde in die lessenserie niet meer tijd steken dan voor een 'normale' behandeling stond.

Dus greep ik terug naar routines. Dit keer niet om succesvol te overleven of stagnatie in persoonlijke groei te maskeren, maar om leerlingen zo aan het werk te zetten dat ik tijd en ruimte kreeg voor het verkrijgen van inzicht in hun leerproces. Daarom koos ik voor een vorm van groepswork, waarvan ik u de technische en organisatorische details zal besparen.

Tien groepjes van 2 of 3 leerlingen moesten elk een door henzelf aangedragen aspect (subthema) van de oorlog uitwerken en aan de klas presenteren. Ik nam er ruim de tijd voor om deze aspecten tot echte vragen en 'probleemvelden' van de leerlingen te ma-

Na de HEG de BRUG

7 juni 1985 stelde staatssecretaris mevrouw Ginjaar-Maas een 'Brug-commissie voor geschiedenis en staatsinrichting' samen. Daartoe bestond alle aanleiding — om dat te verduidelijken een korte voorgeschiedenis:

Sinds 9 augustus 1983 was er door de AGEF (de adviesgroep die zich bezig houdt met het opstellen van de eindexamenprogramma's voor het Lbo), ook voor het vak geschiedenis een eindexamenprogramma-commissie (EPC) ingesteld. De leden van dit soort commissies (zo'n vier man) worden benoemd op persoonlijke titel. Het bleek al snel dat de EPC-geschiedenis haar werk niet in isolement tot een goed einde kon brengen, met het oog uitsluitend op het Lbo gericht. Het toenemend aantal scholengemeenschappen Avo-Lbo maakte het immers wenselijk om voor gemeenschappelijke vakken ook gemeenschappelijke programma's te ontwerpen. Bovendien wenste de overheid C en D programma's voor het voortgezet-onderwijs, onafhankelijk van de verschillende schoolsoorten waar ze gebruikt zouden worden. Een aanzet tot invoering van C en D programma's was al eerder gegeven, bij de invoering van de vierjarige Mavo met een afsluiting op twee niveaus.

Inmiddels was op 29 maart 1984 ook de

HEG gestart die moest adviseren over 'een wijziging van de eindexamenprogramma's geschiedenis en staatsinrichting Vwo, Havo, en Mavo/D', en in verband daarmee 'een wenselijke wijziging van het leerplan geschiedenis en staatsinrichting voor Vwo, Havo en Mavo'.

De taakomschrijving van beide commissies maakt al duidelijk dat er problemen te verwachten waren: de aansluitingsproblematiek Mavo C/D-niveau raakte zowel EPC als HEG. Daarop is van beider zijde al snel gewezen. Het was niet denkbeeldig dat EPC en HEG, indien ze onafhankelijk van elkaar zouden blijven opereren, werk zouden afleveren dat in wezenlijke opzichten tegenstrijdig zou zijn. In eerste instantie werd een poging gedaan dit mogelijk onheil af te wenden door het uitwisselen van waarnemers. Vooral door agendaproblemen bleek dit geen succes. Toen ook inhoudelijk de EPC en de HEG niet op één lijn leken te zitten werd de staatssecretaris op 25 april 1985 tijdens een audiëntie op de hoogte gesteld, waarop de instelling van de Brug-commissie binnen korte tijd volgde.

De samenstelling van de commissie is als volgt: voorzitter, drs. H.Th.M. Lambooi, oud geschiedenisleraar, oud rector van een scholengemeenschap;

drs. L.J.G. van Schie, secretaris, medewerker van de SLO, tevens secretaris van de HEG;

dr. N.J. Maarsen en W.T.M. Bouwman, leden namens de HEG, werkzaam resp., als hoofddocent geschiedenis aan de SOL en leraar aan een Mavo in Helmond;

drs. J.H.M. van Tienen en J. Koenen, leden namens de EPC, werkzaam resp., als onderwijskundige aan het Moller Instituut en als leraar aan een scholengemeenschap in Zaandam;

dr. M.C.A. van der Heijden en drs. C.J. Gaakeer, waarnemers namens de inspectie; drs. G. Korthof en J. Gerlofs, reserveleden, resp. namens de HEG en de EPC.

In het volgende artikel zal de voorzitter van de Brug-commissie een beeld trachten te geven van de inzichten die tot dusver in de commissie gegroeid zijn. In het daarop volgende Kleio-gesprek is hij door een tweetal redacteuren op enkele punten nog wat verder aan de tand gevoeld.

Bent u nu helemaal op de hoogte? In hoofdlijnen wel. Wat gaat er nu met dit advies gebeuren? Is er nog een inspraak-ronde? Ondermeer hierover kunt u in het interview meer lezen.

Redactie



Deze brug is van Frans Masereel, een fragment van een houtsnede uit de reeks 'Souvenirs de mon pays', 1921.

Taak en werkwijze

Oorspronkelijk was het de bedoeling, dat de BRUG-commissie voor het eind van 1985 haar eindrapport zou opleveren. Deze opvatting bleek al te optimistisch. Vooral inhoudelijk lag de problematiek dermate gecompliceerd, dat zelfs in het aangehouden geforceerde vergadertempo (eens per veertien dagen) de gestelde termijn onhaalbaar was. In overleg met het ministerie is daarop vastgesteld, dat de BRUG-commissie ongeveer eind 1986 haar eindrapport zou opleveren.

De belangrijkste opdracht van de nieuwe commissie was het samenstellen van geharmoniseerde eindexamenprogramma's die recht deden aan de kenmerken van de niveaus C en D te weten: voor C met name het element van de bestaansverheldering en voor

D de doorstromingskwalificatie naar de Havo-bovenbouw. In tegenstelling tot de HEG strekte de opdracht van de BRUG zich niet uit tot het formuleren van een leerplan. Wel bleek ook bij het Lbo het examenprogramma zijn schaduw vooruit te werpen. Reden waarom de commissie een poging heeft ondernomen wat aanwijzingen voor de onderbouw en de derde klas Lbo te formuleren. Het leerplan voor Rijksscholen Mavo hoort tot het werkterrein van de HEG.

De ontstaansgeschiedenis van EPC en HEG is verschillend. Een uitvloeisel daarvan is, dat de EPC moet rapporteren aan AGEF en inspectie, terwijl de HEG de nadrukkelijke opdracht had meegekregen ook het veld uitgebreid te bevragen. Overigens moest de BRUG volgens haar instellingsbrief nog wel een 'ondervragingsfase van het veld' binnen haar werkzaamheden inbouwen. Dat bleek niet eenvoudig. Intern heeft men de volgende oplossing gevonden: aangezien de toestand van 's lands schatkist geen uitgebreide veldraadpleging toestond, is in overleg met het ministerie besloten een veldraadplegingsvoorstel uit te werken in de vorm van een zo representatief mogelijke steekproef. Er wordt gewerkt aan de mogelijkheid om aan de hand van het resultaat het BRUG-rapport bij te stellen. Ook buiten die steekproef om zijn reacties welkom.*

Hoewel de BRUG-commissie zich volop bewust is van de ontwikkelingen in het onderwijs — met name de opeenvolgende plannen betreffende de eerste fase van het VO (van Middenschool via OPVO en VBaO naar WRR) is zij toch uitgegaan van het vigerende onderwijs: een verhoudingsgewijs 'hard' gegeven. Wat geschiedenis betreft beschouwt zij de discussie over de wenselijkheid en/of mogelijkheid van een CSE als een afgesloten boek. Met het aanvaarden van de opdracht hebben de leden van de BRUG evenals hun collega's in HEG en EPC het CSE impliciet geaccepteerd.

Knelpunten in het werk van de Cie

a. Leerplanproblematiek en de eerste drie leerjaren

Van meetafaan stond vast, dat binnen zeer korte tijd een advies werd verwacht. Daarom is de BRUG-commissie niet de verleidelijke weg van brede bespiegelingen ingeslagen, maar heeft zij haar werk vooral *pragmatisch* aangepakt. Bovendien heeft zij zich voornamelijk beperkt tot het *vierde leerjaar* Mavo en Lbo.

Het is natuurlijk niet mogelijk, gesteld dat

het wenselijk was, de eerste drie leerjaren en het daar te volgen leerplan helemaal buiten beschouwing te laten als men met examenprogramma's bezig is. Maar gezien de beperkte tijd en mankracht moest de commissie zich hier beperkingen opleggen. Voor het Lbo komt daar nog een dimensie bij binnen de term Lbo zitten maar liefst vijf verschillende schooltypen opgesloten plus nog een aantal varianten voor individueel onderwijs. We kennen Lts, Lhno, Las, Leao, Lds en Lno (Lagere Technische Scholen, Lager huishoud- en nijverheidsonderwijs, Lagere agrarische scholen, Lager economisch en administratief onderwijs, Lagere detailhandelsscholen, Lagere agrarische scholen). Voor geen van deze schooltypen bestaat een rijksleerplan.

Toch zou deze lacune opgevuld moeten worden, al was het maar als een logische consequentie van de harmonisatie-gedachte. De commissie gaat er tenminste van uit, dat de overheid zal willen voorkomen, dat door de voorbeeldfunctie van het Mavo-leerplan het Lbo een bijwagenrol krijgt toebedeeld voor de vakken die het gemeenschappelijk heeft met het Mavo.

Voor het Mavo was het mogelijk een stapje verder te gaan. De BRUG heeft tenminste aan de HEG een aantal uitgangspunten en elementen van een leerplan meegegeven. Daarbij staat de overweging voorop, dat het eindniveau van de D-leerling gelijkwaardig moet zijn aan dat van de Havo-onderbouw-leerling. Het leerplan en het examenprogramma zou evenwel geformuleerd moeten worden vanuit de eigen gaardheid van de groep leerlingen die het dagonderwijs Mavo en Lbo bevolkt. In het rijksleerplan Mavo dient de overheid ook regels op te nemen, waardoor een evenwichtige inleiding in het vak geschiedenis en staatsinrichting wordt gegarandeerd.

Het leerplan mikt zowel op een 'algemene beschavingskwalificatie' (= niveau-C) als ook op het bereiken van de 'doorstromingskwalificatie' (= niveau-D). Ook moet het leerplan aan elke school ruimte laten om veel zelf in te vullen; het hoort met name terughoudend te zijn op het terrein van de didactiek. Wel is de commissie van oordeel dat een systematische inleiding in de geschiedenis via 'de lineaire weg', 'het overzicht' geen aanbeveling verdient. Veeleer dient gekozen te worden voor onderwerpen, al dan niet in chronologische volgorde, helder gethematiseerd naar de leerlingen toe en wetenschappelijk voldoende gedocumenteerd.

Binnen het hele basisleerplan moet bovendien een vrije ruimte overblijven van twintig procent, die de docent in volledige vrijheid kan invullen.

De vier onderwerpen van het vierde leerjaar vormen tezamen de hele examenstof. Eén ervan wordt getoetst in het CSE, de overige in schoolonderzoeken.

b. Gelijke examenprogramma's Mavo-Lbo bij ongelijke leerplannen

In de harmonisatieplannen van de overheid staat de gedachte centraal, dat er slechts één C-niveau en één D-niveau bestaat, onafhankelijk van de onderscheiden schooltypen. Zowel voor het C- als voor het D-niveau moet derhalve één eindexamen worden gemaakt op basis van één eindexamenprogramma. Nu is er zeker in het vigerende onderwijs een groot verschil in didactische organisatie van Mavo- en Lbo-scholen. Gelijke examens, maar sterk verschillende wegen er heen: het lijkt iets onmogelijks. Maar het is de vraag of op beide schooltypen tijdens de vierjarige cursus exact hetzelfde onderwijsaanbod moet plaatsvinden.

De BRUG-commissie, die niet als opdracht heeft gekregen een blauwdruk te verzorgen van een of andere vorm van geïntegreerd onderwijs is overtuigd, dat binnen het ene eindexamenprogramma met identieke centrale begrippen en vaardigheden toch nog voldoende variatie in de stofkeuze overblijft om het eigen karakter van Mavo en Lbo gestalte te geven.

Aan één randvoorwaarde kan echter niet getornd worden: Lbo-leerlingen zullen minstens hetzelfde aantal uren geschiedenis moeten kunnen volgen als Mavo-leerlingen. Wat de benodigde uren betreft geeft de vergelijking met de Havo-onderbouw een aanwijzing. Een belangrijk facet van de huidige Mavo-D-leerling is namelijk, dat hij/zij kwalitatief op een niveau werkt, dat — in de woorden van de staatssecretaris — 'qua eindtermen het equivalent van het eindniveau derde leerjaar Vwo-Havo' is, zij het dat de Mavist er een jaar langer over gedaan heeft. Een stevig programma mag gerust van hem/haar worden verwacht. De 'langere weg' komt ook tot uiting in de verschillende lessentabellen voor Havo-onderbouw en veel Mavo's, namelijk resp. 2-2-3 (totaal 7) en 2-2-2-4 (totaal 10). Deze tien uren zijn beslist noodzakelijk om het C- resp. D-leerplan op Mavo (en Lbo) te kunnen realiseren.

Het Lbo levert opnieuw de meeste problemen. Van eenheid is daar immers geen sprake. Niet ongebruikelijk is overigens de urenverdeling voor geschiedenis 1-1-4-4. Ook de invulling door de scholen loopt nogal uiteen.

Maar het is zonder meer duidelijk, dat Lbo-leerlingen geen schijn van kans maken het nogal pittige C- en D-aanbod te verwerken als er niet voldoende uren geschiedenis worden gegeven. Het minimum aan uren dient tien te zijn. Ook ligt er een probleem bij de verdeling van de leerstof over de leerjaren. Anders dan bij het Mavo ligt bij het Lbo de scheiding tussen onder- en bovenbouw tussen de klassen 2 en 3. De keuze van het vakkenpakket vindt dus plaats na een twee-jarige cursus waarin de leerlin-

gen ieder jaar één uur geschiedenis hebben gehad, wel of niet geïntegreerd met aardrijkskunde. Willen leerlingen enige kans maken op C- of D-niveau examen te kunnen doen dan zullen in de klassen 3 en 4 telkens minimaal vier uren moeten worden uitgetrokken: de constructie 1-1-4-4 is op een aantal Lbo-scholen niet ongebruikelijk, maar lang niet algemeen. De derde klas zal voor de Lbo'er dus een zwaar jaar worden, gezien de voorstellen die de commissie formuleert voor het niveau waaraan een beginnende vierde-klusser moet voldoen.

c. Waarin verschillen C- en D-niveau?

Een inhoudelijke omschrijving van de vele niveaus die ons Nederlandse onderwijs kent vormt een bekend probleem. Het betreft hier een serie nuanceringen van A tot en met F, die maar ten dele aan onderwijskundige overwegingen lijkt te zijn ontsproten. Het onderwijs zelf heeft inmiddels een 'oplossing' gevonden voor de praktijk: de gegroeide gewoonte waarmee men over 'zesjes-leerlingen' spreekt of andere leerlingen 'op een acht taxeert', wijst de weg om uit te maken of iemand 'een typische Havo-leerling' is en zijn buurman 'echt een Mavo-type'.

Zelfs al slaagt men er in theoretisch een onderverdeling aan te brengen tussen Mavo-C en -D, dan nog blijkt het fraaie bouwwerk in de praktijk te kunnen ineenschrompelen tot simpele min- en plus-varianten en ontvullende omrekeningstabellen.

De BRUG-commissie heeft zich op het terrein van de niveauproblematiek niet gewaagd aan grote of kleine filosofieën, maar heeft ook hier gekozen voor een pragmatische aanpak.

Ze is uitgegaan van het bestaan van de C- en D-niveaus op Mavo en (geleidelijk) ook op het Lbo; ze heeft met andere woorden niet de wenselijkheid of onwenselijkheid onderzocht van deze niveau-onderscheidingen, of een antwoord willen geven op de vraag, of voor ons vak het aantal niveaus niet beter drastisch kan worden ingekrompen. Wel is er geprobeerd gereedschap te vinden om in de praktijk het differentiëren op niveau mogelijk te maken, er vanuit gaande dat de onderscheiden niveaus alleen recht van bestaan hebben als ze onderling ook verschillende inhouden hebben. De commissie heeft voor C gekozen voor een gebruikersvariant en voor D voor een meer theoretische variant.

Het C-niveau

Op het eerste gezicht is het niveauverschil tussen C en D niet erg groot. Maar het al dan niet behalen van een C/D-niveau heeft ingrijpende gevolgen voor leerlingen die willen doorstromen. Bovendien is het C/D-niveau ook als uitgangspunt genomen voor de twee niveaus van de basisvorming door

de Wetenschappelijke Raad voor het Regeeringsbeleid.

De BRUG-commissie wil het C-niveau typen als de zogenaamde *Algemene Beschavingskwalificatie*. Dat houdt in dat het C-programma eraan moet meewerken dat de leerling zich bewust is deel uit te maken van:

- de Nederlandse natie met haar specifieke, historisch te verklaren eigenaardigheden en haar specifieke collectieve herinnering;
- een Europa dat enerzijds op weg is naar eenheid, anderzijds door de spanning tussen Oost en West in tweeën gesplitst is;
- een wereldbevolking die steeds meer als een totaliteit wordt gezien, echter ernstige wrijvingen kent: Oost-West; Noord-Zuid.

Ook moet het C-programma eraan kunnen meewerken dat de leerling kan deelnemen aan:

- het politiek besluitvormingsproces op lokaal, regionaal, nationaal en internationaal niveau;
- aan sociale organisaties en instellingen;
- aan het arbeidsproces met zijn sociaal-economische consequenties;
- aan het proces van cultuurvorming en cultuurgebruik, zoals zich dat onder meer uit in levens- en wereldbeschouwing, cultuurbehoud en -ontwikkeling, kunst, wetenschap, en allerlei vormen van toerisme en verpozing.

Het D-niveau

Het eigene van het D-niveau is de *doorstromingskwalificatie*. Dat betekent dat deze groep leerlingen met het D-diploma op zak in de bovenbouw van het Havo tot zijn recht kan komen. Zij hebben dezelfde rechten als de Havo-3 leerlingen die de norm hebben behaald waardoor ze het vak in de vierde klas mogen kiezen. De visie van de wetgever is, dat de D-leerling aan het einde van zijn opleiding hetzelfde niveau heeft als de Havo-3-leerling.

De BRUG-commissie heeft het verschil tussen de beide niveaus niet zozeer gezocht in verschil van leerstof, hoewel er duidelijk sprake is van verschil in verwerking (verdieping in tijd, ruimte en karakter van de eindtermen). Volgens haar moet het verschil vooral gezocht worden in de beheersing van een aantal specifieke vaardigheden, te weten:

- het tempo van werken;
- het vermogen om de eigen studie te organiseren;
- het probleemoplossend vermogen, waardoor bijvoorbeeld leerlingen in staat zijn met bekende gegevens onbekend terrein te verkennen.

Kort gezegd: op D-niveau behoren leerlingen te voldoen aan zowel de algemene beschavingskwalificatie als aan de doorstromingskwalificatie (zie verder bijlage 2).

d. Het examen jaar

Aangezien de hele leerstof van het vierde leerjaar Mavo-Lbo de examenstof is ligt het eigenlijk voor de hand ernaar te streven een moment in de opleiding in te bouwen waarop de leerlingen in een onderling vergelijkbare positie verkeren. Dat moment is het meest zinvol bij de overgang van de derde naar de vierde cursus. Volgens de commissie is een gelijk startpunt voor Mavo- en Lbo-leerlingen aan het begin van de examenklas voor de harmonisatiegedachte van wezenlijk belang voor leerlingen die aan het einde van dat jaar een gelijk C- dan wel D-examen willen doen.

Van een gelijk startpunt is echter dan alleen sprake als op beide schooltypen de begintermen hetzelfde zijn.

Begintermen voor het examenjaar

Om met vrucht het examenjaar te kunnen doorlopen dienen de leerlingen bij de opstap naar het vierde leerjaar bedreven te zijn in een aantal vaardigheden en dienen zij zich een behoorlijke basis aan begrippen (en hopelijk een aantal historische houdingen) te hebben eigen gemaakt.

Gezien het uiteenlopende karakter van Mavo- en Lbo-scholen heeft de commissie gekozen voor een *verzamelpunt* aan het einde van de derde klas (= begin vierde klas), van waaruit voor beide categorieën leerlingen een gelijkwaardige start naar het eind-examen kan worden gemaakt.

Inhoudelijk bestaat dit verzamelpunt allereerst uit een vrij gedetailleerde serie begintermen van kennis en inzicht, gerubriceerd naar de bekende vier bestaansaspecten (politiek, economisch, sociaal, cultureel) en verdeeld over de drie 'ruimten' Nederland, Europa en Wereld, en over de historische tijdperken. Die lijst, die als eerste bijlage aan dit artikel is toegevoegd, is niet bedoeld als een pleidooi of een handleiding voor een lineaire opzet van het geschiedenis-onderwijs. Ook de gebruikte 'klassieke' periodisering is niet dwingend; men kan evengoed de periodisering volgen die afkomstig is van de maatschappijgeschiedenis. De commissie wil met die lijst alleen maar normen bieden waaraan de themakeuze moet voldoen en de leerdoelen aangeven die de leerlingen op een gegeven moment moeten hebben bereikt.

Voor het aspect der staatsinrichting geldt een soortgelijke opzet. Ook hier dient de leerling die de eerste drie klassen heeft doorlopen kennis van en inzicht te hebben in een serie begin-termen, die in het rapport nog verder moeten worden uitgewerkt.

Het eigene van de vierde klas bestaat daarin, dat de leerstof van de eerste drie leerjaren verder wordt uitgebreid en gespecialiseerd en dat er vooral nader wordt getraind op vaardigheden. Meer uitbreiding in de diepte dan in de breedte.

Zoals hierboven al vermeld is ziet de BRUG-

commissie de niveaoverschillen tussen C en D vooral in de toepassing van bepaalde vaardigheden. In een bijlage is een lijst opgenomen waarin deze vaardigheden zijn omschreven en tevens uitgesplitst naar niveau.

e. Thematische behandeling

Net als de HEG kiest de BRUG voor de thematische behandeling van de geschiedenis. Zij voelt weinig voor een systematische inleiding in de geschiedenis voor leerlingen van 12 tot 16 jaar via de 'lineaire' weg door de hele geschiedenis heen zonder voldoende variatie in de didactiek. Haar duidelijke voorkeur gaat uit naar de behandeling via onderwerpen, al dan niet in chronologische volgorde, helder gethematiseerd naar de leerlingen toe en wetenschappelijk voldoende gedocumenteerd. De afwijzing van de lineaire aanpak houdt niet in dat de chronologie niet een belangrijk onderwijs-element is. Die chronologie moet echter een permanent aandachtsobject zijn: steeds weer plaatsing van thema's in de stroom van tijd, 'lange en korte duur'.

Aan elk thema of onderwerp moet zoveel tijd worden besteed, dat enkele van de in de lijst van 'begin-termen-vierde leerjaar' opgenomen structuurbegrippen en vaardigheden erin kunnen worden beoefend en een echte kennismaking met de historische inhoud voor de leerling mogelijk wordt.

Overigens houdt de commissie dezelfde formulering van 'thema' aan, die de HEG gebruikt. Ook de criteria die bij het kiezen van thema's moeten worden gehanteerd zijn in grote lijnen in het HEG-advies terug te vinden.

In de eerste drie leerjaren is volgens de commissie ruimte voor ongeveer twintig te behandelen onderwerpen. Ook al omdat de eindexamenstof themagericht geordend is, gaat haar voorkeur er naar uit ook in de eerste drie leerjaren deze werkwijze te hanteren. Onmiddellijk doet zich de vraag voor, in hoeverre de overheid via het rijksleerplan voor het Mavo hier dwingende voorschriften kan en mag geven. Het antwoord hierop is, dat de waarde van het geschiedenis- en staatsinrichtingsonderwijs ermee gebaat is, dat er wel voorschriften worden gegeven over de structuurbegrippen, vaardigheden en leerstofinhoudelijke eindtermen of leerdoelen, zonder dat de te behandelen concrete onderwerpen van bovenaf worden opgelegd.

Het eindexamen- voorstel C/D

Over het eindexamenvoorstel zelf moet dit artikel noodgedwongen vrij summier zijn. De exacte formulering ervan vormt immers nog onderwerp van gesprek binnen de commissie. Gezien het voorgaande ligt het echter

voor de hand, dat de karakterisering van de twee niveaus in het vierde leerjaar er een belangrijke plaats in zal krijgen, alsmede de differentiatie in het examenjaar. De commissie gaat daarbij uit van de vrij gangbare onderwijsleersituatie dat de C- en D-leerlingen in één groep zitten.

Inhoudelijk richten de eindtermen zich voor C en D op de beschavingskwalificatie voor wat betreft de informatieverwerving en -verwerking. De eindtermen 'vaardigheden' zijn echter differentiatiemiddel en -doel.

Een leerling die in dezelfde tijd in staat is zowel de beschavingsinhouden en -vaardigheden alsook de doorstromingsvaardigheden te verwerven is een D-leerling.

CSE en SO

De beheersing van de examenstof wordt door middel van twee meetpunten beoordeeld, het CSE en het SO. Binnen de wettelijke normen staat de inrichting van het SO ter verantwoording van de school zelf. Het CSE bestaat uit een C- en een D-deel.

Nu is het CSE alleen niet voldoende om de cognitieve en affectieve beheersingsniveaus van de examencandidaten te beoordelen. Niet alleen het algemene en objectief meetbare is voorwerp van een examen; ook de wijze waarop de leerling de historische aspecten in zijn of haar eigen schoolleersituatie op individuele en specifieke wijze heeft beleefd, moet getoetst kunnen worden. Dat nu is een van de bestaansredenen van het SO.

Zonder te generaliseren kan men er van uitgaan, dat de belangstellingssfeer op de verschillende schoolsoorten even variabel is als het aantal scholen zelf. Dit houdt tevens in, dat men niet kan spreken van een kenmerkend type leerling dat bij een bepaald schoolsoort past. Daarom moet er mogelijkheid zijn om binnen het SO aan te sluiten bij het specifieke van de onderwijsleersituatie op de desbetreffende school.

Een SO kan, doordat het niet tot in de fineses door de overheid is ingevuld, ruimte bieden aan de identiteit van de school, de geëigende didactische werkwijzen, organisatievormen, technieken en tradities die er zijn. Om echter te voorkomen dat er een praktijk binnensluipt waarbij het SO geheel of gedeeltelijk in dienst komt te staan, of erger nog, de inhoud van het CSE dekt, adviseert de BRUG-commissie de staatssecretaris voor ieder jaar niet alleen het CSE-onderwerp vast te stellen, maar ook twee van de drie SO-onderwerpen globaal inhoudelijk te formuleren. Dat zou kunnen gebeuren aan de hand van de bevindingen van een commissie van deskundigen (vooral historici).

Bepaalde vaardigheden kunnen zeker beter in een SO worden onderzocht dan in een CSE; die vaardigheden dienen dan ook in het officiële examenprogramma te worden opgenomen, uiteraard per niveau.

Tenslotte

Wat de BRUG-commissie betreft wordt het nieuwe eindexamenprogramma per 1 augustus 1989 ingevoerd; niet meteen in zijn geheel, maar gefaseerd. Zonder her- en bijscholing zal dat niet mogelijk zijn. Ook hebben de scholen recht op voldoende mate-

riaal voor leerlingen en leraren in de vorm van uitgewerkte leerpakketten, lesmateriaal en uitgewerkte modellen. Ideeën hierover zullen in een uitgewerkte consequentie-analyse en invoeringsstrategie worden geformuleerd.

H.Th.M. Lambooy

Bijlage I

Begintermen voor het examenjaar (toegespitst op geschiedenis)

Wat betreft kennis en inzicht hebben we de termen geplaatst binnen één van de 4 bestaansaspecten: politiek, sociaal, economisch, cultureel. Uiteraard heeft bijna elke term die bijvoorbeeld 'politiek' is, ook een sociale, economische en culturele lading. Men beschouwe de indeling derhalve als een handig hulpmiddel en niet meer dan dat.

I Prehistorie

a. Algemeen

Kennis van en inzicht in de economische, sociale, politieke en culturele aspecten in de ontwikkeling van een natuur-afhankelijk naar een natuur-regulerend bestaan.

b. Bijzonder

- Enige kennis van en inzicht in het proces van menswording en de geleidelijke ontwikkeling naar een agrarische samenleving.
- Erkenning van de prehistorische beschavingen als uitingen van menselijke beschaving.

II Oudheid en Middeleeuwen

a. Economisch

De leerling heeft kennis van/inzicht in:

1. het overwegend agrarische karakter van de antieke samenlevingen;
2. de karakterisering van de antieke economie als slavenhouderseconomie;
3. het proces van latifundium-vorming in de Oudheid;
4. de fragmentatie van de latifundia in de Middeleeuwen via de feodaliserings;
5. de opkomst van de steden in de Middeleeuwen als nieuwe brandpunten van economische bedrijvigheid en daaraan gekoppeld, de groeiende tegenstelling tussen stad en platteland;
6. De opkomst van het handelskapitalisme in de Middeleeuwen;
7. de opkomst en de bloei van het Middeleeuwse gildensysteem.

b. Sociaal

De leerling heeft kennis van/inzicht in:

1. de indeling van de antieke en een aan-

tal Middeleeuwse samenlevingen in vrijen en onvrijen;

2. het verval van de slavernij en andere vormen van onvrijheid in Middeleeuws West-Europa;
3. de betekenis van het burgerrecht in de Oudheid;
4. het zelf-beeld in de Oudheid (Oikoumenè) en van dat der anderen (de Barbaren);
5. de indeling van de Middeleeuwse samenlevingen in drie standen;
6. de introductie van 'klasse'-elementen in de Middeleeuwse samenleving via het verstedelijkingsproces;
7. de indeling van de Islamitische samenlevingen in gelovigen en ongelovigen;
8. de volgende elementen uit het dagelijks leven in antieke en Middeleeuwse samenlevingen:
 1. geboorte, sterfte, levensduur;
 2. de rol van epidemieën, gezondheidszorg;
 3. relatievormen in het privé-leven.

c. Politiek

De leerling heeft kennis van/inzicht in:

1. de 3 politieke organisatievormen: de monarchie, het polis-systeem, het principaat resp. keizerschap in de Oudheid;
2. de antieke imperium-gedachte en de realisering ervan in het Imperium Romanum (pax romana);
3. de fragmentatie van de staatsmacht via de feodaliserings in de Middeleeuwen;
4. de Middeleeuwe keizer- en kaliefidee;
5. de laat-Middeleeuwse monarchie centralisatie gekoppeld aan de vestiging van nationale staten;
6. de strijd tot in de 19de eeuw tussen Christenen en Islamieten;
7. de verlegging van het internationaal-politieke zwaartepunt van de Middellandse Zee naar de Atlantische Oceaan.

d. Cultureel

De leerling heeft kennis van/inzicht in:

1. Het Grieks-Romeinse polytheïsme en het Joods-Christelijk-Islamitische monotheïsme;
2. de kerstening in Oudheid en Middeleeuwen;

3. de Islamisering in Middeleeuwen en Nieuwe Geschiedenis;
4. de kenmerken van de, mede door het polytheïsme geïnspireerde, klassieke en hellenistische kunst en van de Middeleeuwse, door Christendom en Islam geïnspireerde kunst;
5. het prestige van het Latijn en het Grieks tot in de 20ste eeuw;
6. enkele aspecten van antieke en Middeleeuwse wetenschap.
N.B. Naar het oordeel van de commissie zouden in aanmerking kunnen komen:
 - 6.1 geneeskunde;
 - 6.2 wiskunde;
 - 6.3 cartografie.
 In ieder geval zou gewezen moeten worden op de wetenschappelijke activiteit in Christelijke en Islamitische universiteiten.

P.S. Naar schatting heeft men voor deze lessen circa 80 lessen nodig, twee à drie per term.

III Nieuwe en Nieuwste Geschiedenis

a. Economisch

- De leerling heeft kennis van/inzicht in:
1. de bloeiperiode van het handelskapitalisme met inbegrip van het wereldomvattend karakter daarvan;
 2. de industriële revolutie
 3. de hooggeïndustrialiseerde samenleving in haar verschillende verschijningsvormen: vrije- en plan-economie;
 4. het verschijnsel van economische crises;
 5. economische aspecten van de dekolonisatie.

b. Sociaal

- De leerling heeft kennis van/inzicht in:
1. de afbraak van het standensysteem;
 2. de uitbouw van het klasse-bewustzijn;
 3. de emancipatie van slaven en arbeiders;
 4. conflicten tussen de 'ongelijkheids-gedachte' en het 'gelijkheidsstreven';
 5. de emancipatie van vrouwen en niet-Europeanen;
 6. de migratie van niet-Europeanen naar Europa;
 7. de opkomst van en werking van de informatie-samenleving en de rol der media en het verkeer daarin;
 8. de volgende elementen uit het dagelijks leven in de Nieuwe en Nieuwste Geschiedenis:
 1. geboorte, sterfte en levensduur;
 2. ziekte en gezondheidszorg;
 3. 't verzekeringswezen;
 4. relatievormen in het privé-leven.

c. Politiek

- De leerling heeft kennis van/inzicht in:
1. de bloei en ontmanteling van het na-

- tionalisme in Europa en Amerika en de groei van het nationalisme daarbuiten;
2. supra-nationale stromingen en organisatievormen;
3. centralisatie en bureaucratisering;
4. de uitbreiding van de staatszorg tot verzorgingsstaat en de kritiek daarop;
5. strijd tussen vrijheid en autoriteit; democratie vs totalitaire staat;
6. revolutiegedachten in Europa en Amerika;
7. de wereldwijdheid van gewapende conflicten;
8. de metamorfose van de moderne oorlog; verwetenschappelijking en totalitair karakter;
9. de hegemonie van Europa in de wereld en de afbraak daarvan;
10. de Oost-West tegenstelling;
11. regionale en mondiale eenwording.

d. Cultureel

- De leerling heeft kennis van/inzicht in:
1. de Reformatie en de Contra-Reformatie;
 2. de verlichting en de ontkerstening;
 3. Christendom en de vrijdenkersbeweging; het humanisme;
 4. de Franse Revolutie — ideologieën zoals liberalisme en socialisme;
 5. de strijd tussen verschillende ideologieën;
 6. de belangrijkste artistieke stromingen Renaissance, Barok, Romantiek, Impressionisme, Expressionisme, Abstracte Kunst;
 7. de opmars van β -wetenschappen;
 8. de technisch-wetenschappelijke triomfen en de kleine mens.

Totaal ca. 150 lessen.

Bijlage II

Structuurbegrippen en vaardigheden C- en D-niveau

Onder verwijzing naar de inleidingen die de HEG formuleert over geschiedtheorie en didactiek (Deeladvies 2.1) heeft de Brugcommissie een aantal vaardigheden vastgesteld die haar inziens bij het geschiedenis-onderwijs in Mavo en Lbo beoefend dienen te worden.

Toepassen van basisvaardigheden

- Voor alle niveaus geldt, dat de leerlingen:
- naslagwerken kunnen hanteren (w.o. atlasen);
 - informatie leren halen uit boeken, kranten, films, TV, e.d.;
 - voldoende leren memoriseren;
 - goed hun taal gebruiken en een logische lijn in hun verhaal leggen;
 - functioneel gebruik maken van opschrif-

kleio

ten en illustraties;

- verslagen en samenvattingen kunnen maken;
- begrippen goed hanteren en rubriceren.

Historische vaardigheden, uitgesplitst naar niveau

Alvorens een aanduiding te geven welke vaardigheden op welk niveau kunnen worden aangebracht, enkele opmerkingen vooraf:

in de opsomming is uitgegaan van het werk van de HEG. Omwille van de volledigheid zijn *alle* vaardigheden overgenomen, ook wanneer een leerling van C/D-niveau daaraan niet behoeft te voldoen: de kruisjes ontbreken daar.

- de kruisjes zijn geplaatst volgens de ideeën betreffende de algemene beschavingskwalificatie en de doorstromingskwalificatie. Dat houdt in, dat het D-niveau niet per se als hoger of moeilijker moet worden beschouwd, al zal dat in feite wel vaak het geval zijn.

Plaatsing van een kruisje bij D houdt in, dat deze vaardigheid van essentieel belang wordt geacht voor doorstroming naar een ander schooltype, i.c. Havo.

A. Bron en vraagstelling

De leerling kan:

1. de aard van verschillende soorten (on-)geschreven — eenvoudig en/of bewerkte — bronnen van elkaar onderscheiden
2. vraagstellingen, gericht op historisch onderzoek formuleren aan de hand van voorgelegde — eenvoudig en/of bewerkte — bronnen
3. (fragmenten van) bronnen verzamelen uitgaande van een bepaalde vraagstelling
4. de waarde van een bron onderscheiden, naarmate deze stamt uit de betreffende dan wel een latere periode
5. de waarde van een bron interpreteren

C D

x x

— x

x x

— x

B. Feit en objectiviteit

De leerling kan:

1. kritisch vaststellen, wanneer men iets als feit kan aanvaarden; zulke feiten kunnen onderscheiden van meningen, vooroordelen, waardeoordelen en stereotypen
2. aangeven welke barrière(s) een objectieve weergave van de historische werkelijkheid in de weg staat (staan)

x x

— —

C. Inleving en standplaatsgebondenheid

De leerling kan:

1. zich verplaatsen in de motieven/interessen/waarde-systemen/verwachtingen van andere mensen; ermee rekening houden, dat die mensen niet, zoals wij, achteraf kennis konden nemen van latere gebeurtenissen
2. de standplaatsgebondenheid onderkennen van anderen en van zichzelf in tijd en plaats en de factoren, die daarop van invloed kunnen zijn
3. situaties en personen in het verleden beoordelen, rekening houdend met de opvattingen uit de betrokken tijd en samenleving

x x

x x

x x

C. Oorzaken en gevolgen

De leerling kan:

1. het complexe karakter onderkennen van historische verschijnselen en gebeurtenissen en de factoren die daarbij werkzaam zijn

x x

2. onderscheid maken tussen aanleiding en oorzaak

x x

3. doel en resultaat, bedoelde en onbedoelde gevolgen kunnen onderscheiden

— x

4. direct optredende gevolgen onderscheiden van pas later aan de dag tredende gevolgen

— —

E. Verandering, (dis)continuïteit

De leerling kan:

1. in de loop der gebeurtenissen in een bepaald tijdvak (een) ontwikkeling(en) aanwijzen,
2. zowel het unieke (bijzondere/incidentele) als het meer constante/algemeen voorkomende/regelmatische in de geschiedenis onderscheiden
3. factoren onderkennen, die ten grondslag liggen aan verandering van het bestaande en de weerstand daartegen
4. onderkennen, dat elke tijd het verleden in zich draagt en als het product van een historische ontwikkeling moet worden gezien

x x

— x

— x

x x

F. Interpretatie

De leerling kan:

1. een geboden samenhang zien/begrijpen als één interpretatie temidden van vele mogelijke
2. een historische situatie zo goed mogelijk (re)construeren op beschikbaar gesteld materiaal
3. een ordeningsprincipe hantieren (tijd, gedrag, causaal) om het materiaal bij elkaar te houden
4. zelf een hoeveelheid gegevens in een interpretatie verwerken (v.b. scriptie, tentoonstelling)
5. aantonen, dat het vergelijken in de tijd het zicht op de eigen tijd vergroot
6. verworven inzichten toetsen aan nieuwe gegevens
7. gegevens verwerken tot nieuwe/bijgestelde inzichten

— x

— x

— x

— —

x x

— —

Kleio-gesprek met de voorzitter van de BRUGcommissie

Kees Bogaerts, Kees Torreman

Wij hadden een gesprek met Herman Lambooi ('ik voel mezelf meer brugwachter, dan bruggehoofd – mijn positie is er een van technisch voorzitter – niet afkomstig van de HEG, noch van de EPC') in IJsselstein. Daarin legden wij hem een aantal vragen voor naar aanleiding van zijn artikel voor *Kleio*. Wij hopen op die manier het voorafgaande toegankelijker te maken.



Kleio:

Zal het door jou geschreven artikel in de definitieve versie nog op veel punten – naast dat van de staatsinrichting, waarvan we weten dat je er nog mee bezig bent – worden aangevuld?

Lambooi:

Aan wat ik geschreven heb zal niet zoveel meer worden gewijzigd; waar het nu nog om gaat is met name de exacte formulering van het eindexamenprogramma zelf, de invoeringsstrategie en de veldraadpleging.

Kleio:

Hoe stellen jullie je zo'n veldraadpleging voor?

Lambooi:

Met ditzelfde probleem had ook de HEG te maken. Het staatsbudget laat niet toe dat er een al te brede veldraadpleging komt. In overleg met het ministerie is afgesproken dat er een representatieve steekproef komt.

Kleio:

Wat is voor Den Haag een representatieve steekproef?

Lambooi:

Eerlijk gezegd zijn we daar nog niet helemaal uit...

Kleio:

De HEG heeft altijd heel consequent gezegd: 'Geen rapport zonder raadpleging en geen raadpleging zonder VGN!' Hoe zit dat bij de BRUG?

Lambooi:

Formeel is dit punt van de kant van het ministerie zo niet gesteld, maar de behoefte van de commissie zelf is erg groot om dit wel via de VGN te doen. Het ministerie heeft het genoemd als suggestie. Wij zelf dachten aan de kringen, afdelingen van de VGN. Je zit alleen met het praktische probleem dat de afdelingen van de vereniging vaak moeilijk in beweging zijn te krijgen. Het mag in beginsel dan wel de beste manier zijn, ik denk alleen niet dat het ervan zal komen. *Kleio*-lezers kunnen in elk geval hun reacties naar ons sturen. Ik zal dat erg op prijs stellen.

Kleio:

Hebben jullie nog contacten gehad met leraren van andere vakken, zoals bijvoorbeeld maatschappijleer?

Lambooi:

Nee!

Kleio:

Wat was de inbreng van de EPC en van de HEG in jouw commissie?

Lambooi:

De EPC is zijn werk gestart vanuit de onderwijspraktijk zelf. Hun grote probleem is 'Hoe ligt het vak op het Lbo?' Het vak leek daar failliet. Op een Lts blijft er bijvoorbeeld voor geschiedenis niet zo gek veel over; op het Lhno en het Leao ligt dat weer anders. Hier kiezen er velen voor het c-niveau en een gering percentage zal er voor het d-niveau kiezen, ongeveer 6 à 8 procent. Het c-niveau zal op zo'n 25 procent liggen.

Bij geschiedenis op het Lbo spelen allerlei factoren een rol: de motivatie van de leerlingen, het soort Lbo en ook de maatschappelijke positie van het vak geschiedenis. Tenslotte heeft de integratie met aardrijkskunde de mogelijkheden om van 'geschiedenis' iets herkenbaars te maken niet vergroot.

Nu probeert men vooral vanuit de hoek van de bestaansverheldering het vak aan de leerlingen te verkopen en het daarbij ook een eigen inhoud te geven. Die lijn lag bij de HEG weer moeilijk omdat men daar veel meer van het vakinhoudelijke zelf uitging. Men wilde er vanuit de Havo-Vwo-traditie inhoud aan geven.

Kleio:

Heeft bij jullie 'bestaansverheldering' centraal gestaan?

Kleio

nummer 7/86
pagina's 28 en 29

Lambooij:
Dit stond vooral bij de EPC centraal.

Geschiedenis in het LBO

Kleio:
Wat is jullie bijdrage om de positie van geschiedenis in het Lbo te verbeteren?

Lambooij:
Je brengt me op een belangrijk punt: het verschil in opdracht aan de HEG en aan de BRUG.

De HEG heeft onder meer als opdracht gekregen het ontwerpen van een leerplan voor Vwo/Havo, en voor Mavo-d. Zo'n opdracht kreeg de BRUG niet. Onze opdracht gaat niet verder dan het maken van een geharmoniseerd examenprogramma c en d, dat onafhankelijk van het schooltype zowel op het huidige Mavo als op het huidige Lbo gerealiseerd moet kunnen worden.

Je hebt bij het Lbo trouwens ook nog a- en b-niveaus. In de sectoren b en c ligt vooral het werkterrein van de EPC: een c-niveau bepalen met een afleiding naar b en eventueel ook naar a. De formulering van het d-niveau zal door de EPC letterlijk uit het BRUG-rapport worden overgenomen.

Het punt van het wel of geen leerplan ontwerpen heeft in onze commissie zwaar gespeeld, omdat de logische lijn het ontwerpen van een eindexamen op basis van een leerplan zou zijn. Maar zo kwamen we er niet uit. De opdracht was nog steeds een eindexamenprogramma te ontwerpen. Wij zaten met het gegeven dat het Lbo voor zijn diverse stromingen een aantal uiteenlopende leerplannen heeft, terwijl daartegenover voor het Mavo een rijksleerplan geldt. We zijn toen tot de conclusie gekomen dat we ons niet moesten verliezen in de systematische opbouw van een leerplan. Tijd- en mankracht ontbraken daarvoor. Zo zijn we uiteindelijk uitgekomen op het ontwerpen van eindtermen/begintermen in ons streven een moment te vinden waar het Mavo en het Lbo zich zouden kunnen vinden.

Kleio:
Zo zijn jullie uitgekomen op het eind van het derde leerjaar...

Lambooij:
Hoe moet het anders? Wil je dat punt aan het eind van de tweede klas zetten dan zit je weer met het probleem dat de uren-tabellen van de verschillende scholen zo hemelsbreed verschillen. In het Lbo heb je de hele onderbouw al gehad met 1 uur in de eerste en 1 uur in de tweede klas tegenover in het Mavo 2/2. Om dat gelijk te trekken moet een derde klasser in het Lbo per week 4 uur geschiedenis krijgen, tegenover de 2 uur die een Mavo-leerling dan krijgt. Wil je ergens een verzamelpunt hebben dan kom je zo uit op het einde van de derde klas.

Kleio:
Als je dan streeft naar aantrekkelijkheid van het vak voor Lbo-leerlingen, valt jullie oplossing niet mee: die derde klas wordt een enorm zwaar jaar. Je kunt wel zeggen dat jullie geen leerplan maakten, maar jullie opsomming van 20 onderwerpen en jullie lijst van inhoudselementen gaan toch al een eind die kant op!

Lambooij:
Ja, de aanzetten zijn er, toch kwamen we tijdens onze discussies steeds verder van dat leerplan af te staan. Uiteindelijk ging het voor ons om het vierde leerjaar, het examenjaar.

We hebben wel geprobeerd onderwerpen voor de onderbouw te formuleren, maar daar zijn we toch weer vanaf gestapt. We willen niet verder gaan dan het aangeven van een aantal eindtermen die instap naar de vierde klas moeten zijn. Zo zijn we op deze hele waslijst uitgekomen. De lijst is zo uitgebreid omdat we denken dat de mensen in het Mavo en het Lbo behoefte hebben aan vastigheid, ze willen weten waar ze naartoe moeten werken met hun leerlingen. Dat willen wij aangeven.

Men is binnen het Mavo doodsbang dat het schooltype door de harmonisatie op drift zal raken. Iemand op een Mavo kijkt toch al met een schuin oog naar het Havo. 'Hoe kan ik nou mijn leerlingen op peil krijgen voor de vierde klas van het Havo?'... Als het d-niveau gestalte moet krijgen dan moet aan dat niveau ook een goede inhoud gegeven worden. Het moet echt wat voorstellen, zonder een afgeleide van het Havo te worden. Het moet juist aangepast zijn aan de leeftijd en de belangstellings sfeer van Mavo- en Lbo-leerlingen. En ook: niveau hebben.

De veldraadpleging zal een aantal gegevens wellicht omver schieten. Toch zal het wettelijke overeind moeten blijven staan. Die derde klas op het Lbo zal de leerlingen op een peil moeten brengen, waardoor ze in een vergelijkbare positie komen met Mavo-leerlingen.

Kleio:
Komt zo het eigene van het Lbo niet toch in de knel te zitten?

Lambooij:
Dat kan voldoende tot zijn recht blijven komen. Er moet dan wel een gelijk niveau worden bereikt, maar er hoeft niet precies hetzelfde behandeld te worden in Mavo- en Lbo-eindexamenklassen. Wij willen voorkomen dat het CSE het gehele jaar in beslag neemt. Het schoolonderzoek vinden wij ook erg belangrijk als onderdeel van het examen. Via het schoolonderzoek kunnen ook de verschillende vormen van Lbo-scholen hun eigen identiteit blijven realiseren en zo het eigene van de opleiding instand houden.

Wel willen wij, om de leraren een houvast te geven, voor het schoolonderzoek bepaal-

de regels opstellen. We denken aan vier thema's in het eindexamenjaar waarvan één thema voorwerp van het CSE is en de overige binnen het schoolonderzoek zullen vallen. Uiteraard moet het CSE thema gedetailleerd door de minister worden voorgesteld, maar ons inziens dient de minister ook twee schoolonderzoek-thema's, zij het globaler, te omschrijven.

Kleio:
Dus maar één CSE-onderwerp?

Lambooij:
Gezien de éénjarige examenperiode op Mavo en Lbo is dit het enig haalbare, wil je tenminste de vier thema's tot hun recht laten komen. In Havo en Vwo ligt dat anders: de examenperiode is daar 2 jaar. Maar juist omdat wij het schoolonderzoek zo belangrijk vinden willen wij het met een aantal garanties omgeven.

Veel zal uiteindelijk komen af te hangen van de invoeringsstrategie van het geheel... De poging om dit alles te doen hebben we ervoor over gehad. Je houdt van dit vak, je wilt 'geschiedenis' de mogelijkheid bieden om zich te handhaven in het geheel. De discussies zijn zo geweest dat wij een vorm hebben proberen te vinden, die ook een voorschot neemt op eventuele nieuwe vormen van de onderbouw, de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Je moet ook weer niet té vast willen zitten aan de schooltypes die je op het ogenblik hebt.

Kleio:
Tot dusver hadden we het steeds over het c- en d-niveau op het Lbo. Hoe zit het nu met het a- en b-niveau?

Lambooij:
Dat is veel minder ons werk, daarover gaat de EPC. Wij denken dat in de praktijk de c- en d-leerlingen het vak gezamenlijk zullen volgen en dat b-leerlingen een eigen leergang krijgen die zal worden afgesloten met een schoolgebonden examen. Een moeilijke punt is daarbij wel dat er voor het Lbo geen rijksleerplan is.

Wanneer Mavo-c en -d wel een rijksleerplan krijgen en het Lbo niet, dan loop je het risico dat het Lbo zich in de c- en d-opleidingen helemaal gaat richten naar het Mavo. Dat lijkt ons beslist verkeerd. Voor het hele Lbo zal er ook een leerplan moeten komen dat recht doet aan het eigen karakter van deze schoolsoort.

HEG, BRUG en EPC werken gelijk op, hun eindrapportages zullen ongeveer in dezelfde periode vallen en hopelijk perspectief op een goede oplossing van deze problematiek bieden...

Niveaudifferentiatie

Kleio:
Keren we terug naar de c- en d-niveaus en de differentiatie daartussen. Je typeert ze als 'theoretisch' en 'praktisch', wat houdt



dat in?

Lambooy:

Wij zijn ervan uitgegaan dat er uiteindelijk sprake zou zijn van zes niveaus: a tot en met f; in theoretische bespiegelingen hebben wij ons niet willen verliezen.

Kleio:

'Theoretisch' en 'Praktisch' zijn dus alleen maar labels onder het motto: 'het beestje moet een naam hebben'?

Lambooy:

We zijn er wel op uitgeweest om te voorkomen dat je na een hele hoop bespiegelingen toch weer gaat uitkomen op een soort omrekeningstabel met een min en een plus variant, om de niveaus aan te duiden en te onderscheiden.

Dat vind ik het trieste van het Mavo-project. Zij staken veel energie in het denken over het vak, over differentiatie etc., maar toen de zaak in de praktijk gestalte moest krijgen, bleek dat men met de niveauproblematiek nog niet aan oplossingen toe was. En zo kreeg je dan die omrekeningstabellen. Leerlingen zitten het hele jaar samen in de klas en aan het einde van de rit wordt gezegd dat c een klein beetje minder is dan d. Dat is onbevredigend en onduidelijk. Wij hebben daarom geprobeerd om c en d duidelijk te laten verschillen. Dat verschil is door ons, zoals je gelezen zult hebben, gezocht in de vaardigheden.

Kleio:

Vaardigheden bepalen dus de doorstromingskwalificatie naar Havo-4. Het lijkt dan niet zo logisch om, zoals jullie doen, bij de instap naar Mavo en Lbo-4 zo'n hoge drempel te maken met louter kenniselementen. Waarom is dat nu zo nodig?

Lambooy:

Ik vind nog altijd dat het cognitieve element niet moet worden onderschat. Doorleefde kennis. Het cognitieve element in zijn volle breedte. Dat vind ik uitermate belangrijk. Ik vind dat je leerlingen stenen voor brood verkoopt als je pretendeert hen geschiedenis te onderwijzen zonder hen de daarbij horende algemene ontwikkeling mee te geven.

Het trainen van vaardigheden wordt, vanaf het eerste leerjaar, geleidelijk belangrijker. In de vierde klas zie je dan duidelijk de verschillen die tot niveau-onderscheid kunnen leiden.

Kleio:

Dus tegenover het algemeen vormende kenniselement stellen jullie vaardigheden, het ambachtelijke element, omdat jullie opdracht nu eenmaal ging om het onderscheiden van niveaus?

Lambooy:

Zo zou je het kunnen formuleren. Daarachter schuilt ook onze bezorgdheid dat je, als je zoiets nalaat, weer gaat vervallen in de ellende van de omrekeningstabellen. De lijsten die we gemaakt hebben van begintermen en vaardigheden zijn inderdaad uitvoerig. Misschien moeten we ze weer wat inperken... zolang ze je maar de mogelijkheden blijven bieden om niveaus op een heldere manier te onderscheiden.

Kleio:

De HEG schreef ook over niveaudifferentiatie. In het door hen gegeven voorbeeld krijg je de indruk dat met 'theoretisch' en 'praktisch' verwezen werd naar abstracter, formeler respectievelijk concreter en meer aansprekende presentatievormen. Betekent dat voor Mavo en Lbo steeds 'leuker' lesgeven, op steeds nog concreter niveaus?

Lambooy:

Allereerst, ik denk niet dat het onderscheid tussen c en d zó sterk uiteen zal gaan lopen. Je kunt bij c aan een soort basis-niveau denken, bij d komen daar dan de vaardigheden bij. In Havo en Vwo worden daar weer extra elementen aan toegevoegd, zoals een steeds abstracter vorm van leerstof presentatie en een verdergaande uitbreiding van de vaardigheden. Voor wat het differentiëren betreft: het zou kunnen dat Lbo-leraren meer routine hebben in differentiëren dan de andere lerencategorieën. Misschien kunnen zij meer souplesse opbrengen om op vier niveaus te differentiëren, dan hun Mavo-collega's.

Kleio:

Nog een laatste vraag in verband met de niveau-differentiatie. Jullie denken, net als de HEG, dat bij invoering van de nieuwe examens geleidelijk steeds meer van de vaardigheden worden ingebracht. Voorzie je dan geen enorme problemen juist met de niveaudeterminatie? Het is toch al lastig om niveaus en vaardigheden te koppelen.

kleio

Wanneer je die beslissing dan de eerste jaren ook nog moet gaan nemen op grond van resultaten met slechts enkele vaardigheden dat lijkt dan toch wel op een héél riskante onderneming!

Lambooi:
Er is de suggestie gedaan om de invoering, vanwege al dit soort problemen, door een begeleidende commissie te laten opzetten. Maar gezien de situatie van 's lands kas, kun je eraan twijfelen of zo'n commissie van deskundigen aan het werk gezet kan worden. Op het departement pakt men dan wel een probleem aan door wat mannetjes uit het veld te halen en die dan een rapport te laten maken. Maar als die dan zeggen 'er moet nog meer gebeuren' dan moet je nog maar afwachten of ze je intussen op het departement al niet vergeten zijn...

Toch heb ik goeie hoop, anders begin je ook niet aan zo'n karwei. We vorderen wel degelijk. Als we dan ook nog klaarkomen binnen de gestelde termijn — iets wat sommigen voor een onmogelijke opgave hielden — en we bieden inderdaad iets redelijks, dan ben ik er toch van overtuigd dat ons werk een opvolging krijgt. Harmonisatie Mavo-Lbo is een belangrijk onderdeel van het huidige onderwijsbeleid. Er is de staatssecretaris veel aan gelegen dat het werk van de geschiedenis BRUGcommissie, nadat bij andere vakken eerder pogingen mislukt waren, een succes wordt. Dat is ook beslist noodzakelijk. Zonder begeleidingscommissie die de uitbouw van dit alles tot taak zal krijgen — denk aan het formuleren van onderwerpen, het klaarmaken van materiaal, de noodzaak om docenten duidelijkheid en houvast te geven- blijft ons werk echter in de lucht hangen.

Wij zaten zelf in een erg beperkte tijdsplanning, wij hebben alleen de gedachten kunnen formuleren. Als we er de tijd voor vinden kunnen we misschien nog bepaalde thema's verder uitwerken, misschien kunnen we daarbij de Nlo's inschakelen... al één kunnen wij die klus niet klaren.

Staatsinrichting

Kleio:
Een laatste onderwerp: de staatsinrichting. Daar is de BRUG nog niet helemaal uit. Misschien kan je — onder enig voorbehoud — wel wat uit de school klappen: hoe kijken jullie daar op dit ogenblik tegenaan? Hamvraag zal wel zijn: staatsinrichting al dan niet geïntegreerd met geschiedenis...

Lambooi:
Minstens één van de vier thema's die ons voor het examenjaar voor ogen staan dient aan staatsinrichting gewijd te zijn. Maar binnen de BRUG zijn de leden unaniem voor integratie van staatsinrichting in het geschiedenis-pakket!

Kleio:
Nu jullie er zo over denken... kun je je dan

voorstellen dat die integratie zou gelden tot en met de Mavo, terwijl er daarnaast in Havo en Vwo een gedesintegreerde aanpak zou zijn: staatsinrichting als vak-apart?

Lambooi:
We hebben vanaf de BRUG natuurlijk ook gekeken naar de onderbouw van de Havo. Alle leerlingen die vanuit het Lbo, de Mavo en de Havo-onderbouw doorgaan naar 4-Havo moeten op dat ogenblik op een gelijk niveau staan. Zo is de suggestie tot stand gekomen om de leerinhouden van 3-Havo af te stemmen op het d-niveau. Ik weet niet of de HEG daar zo voor is. Voor het staatsinrichtingsonderwijs heeft zo iets natuurlijk wel z'n consequenties. Het nu gepubliceerde HEG-stuk beschrijft een duidelijke opbouw van 'staatsinrichting' vanaf de eerste klas.

Kleio:
Jullie denken over staatsinrichting als een onderdeel van geschiedenis. Kan je aanduiden hoe zwaar in die integratievorm staatsinrichting zou moeten wegen?

Lambooi:
Staatsinrichting is natuurlijk erg belangrijk, maar... ook omdat het op het Lbo binnen het vak geschiedenis praktisch niet gegeven wordt vinden we een claim van 1/3 toch rijkelijk veel. Zo'n, door de HEG voorgestelde verhouding staat op gespannen voet met de praktijk. Wel dunkt me, dat je bij het behandelen van een staatsinrichting-onderwerp heel goed de methodiek die in het HEG-stuk is voorgesteld, kunt hanteren.

Toch is daar sprake van een andere benadering van de problematiek. De discipline van het staatsinrichting-onderwijs is dan wel erg goed door hen uitgebeend — de consequenties — een vak dat apart gegeven moet gaan worden, maar weer wel verbindingslijnen naar geschiedenis moet hebben — zie ik nog niet zo zitten.

Kleio:
Je wilde nog iets over reacties zeggen?

Lambooi:
Men kan, dat zei ik al, natuurlijk direct reageren — bij voorkeur vóór 1 november —, naar aanleiding van deze *Kleio*, maar er komt nog een tweede signaal als het hele rapport klaar is. Dan wordt ook een deadline voor reacties gesteld. Mijn artikel is een extract uit ons interimrapport. Wil men het gehele rapport bestellen dan is dat mettertijd mogelijk. Mijn adres: H.Th.M. Lambooi, Nes 2a, 1741 JZ Schagen.

Kleio:
Bedankt voor je bereidwilligheid om dit gesprek met ons te willen voeren. Nog een laatste opmerking?

Lambooi:
Ik ben enorm benieuwd hoe ons werk zal vallen. Een sombere relatie waarschuwde me: 'als jullie dat werk doen en als je denkt dat je daar resultaat mee bereikt, dan krijg je minstens veertig procent van de Mavo over je heen! Die willen dat niet.' Toch heb ik vertrouwen in ons werk!



ken. Na schriftelijke inventarisatie en aanvullende mondelinge aanscherping kwam elke groep zo aan een geaccepteerd 'onderzoeksobject'.

Het was in die beginfase moeilijk om juist evenwicht te vinden tussen het verstrekken en (nog) achterhouden van informatie aan de leerlingen, moeilijker nog om niet te veel van jezelf en je eigen oplossingsmethodes aan hen 'op te drukken'.

Terwijl de groepen — u verwachtte het al — met groot enthousiasme en nadrukkelijke ijver bezig waren met hun opdracht, had ik tijd om door middel van observaties van de verschillende groepjes, kleine gesprekjes en korte rollenspelletjes meer inzicht te krijgen in hun leerproces. Mijn speciale aandacht ging daarbij uit naar: welke belangstelling hadden de leerlingen, wat wisten ze al, welke beelden waren in omloop, hoe vulden ze die aan, wat had informatiewaarde voor hen en wat niet, hoe bouwden ze nieuwe kennis op?

Belangstelling

- De interesse voor de Tweede Wereldoorlog in het algemeen en voor de menselijke belevenissen daarin in het bijzonder was groot.
- Vooral het bizarre, het extreme, het absurde van de oorlog bleek de leerlingen aan te spreken. Naarmate de lessenserie vorderde ontstond er ook belangstelling voor 'grootse' en tragische aspecten van de oorlog.
- De leerlingen waren sterk geïnteresseerd in 'petite histoire', in korte, voor hen nog te overziene periodes uit de oorlog met veel inlevingsmogelijkheden; pas tegen het einde van de lessenserie kwam er bij sommigen behoefte op aan samenhangen en grote lijnen.

Bestaande kenniselementen

- De reeds aanwezige kennis was zeer diffuus en ongeordend; de meeste leerlingen hadden al aardig wat over de Tweede Wereldoorlog gehoord en gezien, maar konden weinig gebeurtenissen in een groter verband plaatsen.
- De aanduiding van gebeurtenissen en typering van verschijnselen uit de oorlog was emotioneel en clichématig; de oorlog was 'heel, heel erg, afschuwelijk, onmenselijk, vooral voor de Joden en zo', of 'haast iedereen verzette zich tegen de Duitsers, die hier zo vreselijk tekeer gingen', maar diepgaand was deze kennis niet en voorbeelden konden eigenlijk niet gegeven worden.

Het leerproces

- Er was een steeds terugkerende behoefte aan vereenvoudiging van (complexe) situaties en er werd nog veelal vanuit tegenstellingen (goed—fout vooral) gedacht en geredeneerd.
- Het vermogen te nuanceren en te relati-

veren trof ik aanvankelijk nauwelijks aan. Pas na veel aandringen toonden de beste leerlingen van de klas zich hier gevoeliger voor.

- Duidelijk was dat die gegevens werden opgepikt die een 'emotionele' boodschap, een dramatische lading bevatten. Deze kennis zag je spontaan in de presentaties terugkomen. Dat was kennelijk verwerkt en 'wendbaar' gemaakt.
- Leerlingen bouwden hun kennis vaak op via 'centrale begrippen' en 'prikkelwoorden' uit tekst of uitleg die ik zeker niet als centraal of belangrijk zou kwalificeren. Het lukt lang niet altijd de scheve beelden die er het gevolg van waren tijdig te corrigeren.
- Inzichten werden vaak niet ontleend aan mijn informatie of uit de gekozen literatuur gehaald, maar aan de groeps- of klasgesprekken rond (gelukke of mislukte) rollenspelletjes, tussentijdse verslaggeving en eindpresentaties.

Conclusies

Hoe hebben leerlingen en docent deze lessen ervaren?

De leerlingen waren over het algemeen enthousiast en tevreden. Hun inzet en betrokkenheid waren groot: waarschijnlijk mede omdat ze de stof, die steeds meer een deel van henzelf werd, goed aan konden.

De verwachtingen van de groepsgenoten en de eis tot presentatie voor de klas hadden een stimulerende invloed op inzet bij en verzorging van het werk. Na enkele lessen werd ieder duidelijk dat er kwaliteit geleverd moest worden wilde je niet 'afgaan' voor de groep.

Een aantal leerlingen (een minderheid) gaf er blijk van de eerste stappen te hebben gezet op weg naar formeel denken. Omgaan met niet al te ingewikkelde abstracties en uitwerken van eenvoudige hypothesen bleken ze aan te kunnen. Enkele leerlingen pasten dit redeneren, afleiden en combineren wel binnen het eigen subthema, maar nog niet in groter verband toe. De meesten bevonden zich m.i. nog in de fase van het concrete denken.

Ik heb geprobeerd in deze 3-Havo-klas van de leeftijdscategorie waar volgens Egan een verandering in de manier van kennisverwerking plaatsvindt, alle leerlingen zoveel mogelijk tot hun recht te laten komen. Leerlingen die al aan eigen meningsvorming en (bewuste) opbouw van eigen identiteit toe waren, probeerde ik te localiseren, door hen commentaar te laten leveren op een aantal stellingen. Daarna werden bouwstenen aangereikt voor een verder doordringen in de omliggende en verleden werkelijkheid, zodat die tot deel van henzelf gemaakt kon worden. De leerlingen die alleen leerden 'omdat het zo interessant was',

'omdat je dingen te weten kwam die je nog niet wist', mochten in geen geval afschrikt worden door de 'fase-3-mensen'. Hun leren via associaties, interessante details en spannende verhalen moest even serieus genomen worden.

Het luisteren naar verhalen en anekdotes bleef trouwens op allen de grootste aantrekkingskracht houden. Die verhalen moesten dan wel spannend en waar gebeurd zijn, helden/heldinnen voor het voetlicht halen en met name ook; iets verduidelijken over henzelf: 'Hoe zou ik geweest zijn in de oorlog?'. Rekening houdend met het kennisniveau en de emotionele rijpheid confronteerde ik hen met herkenbare dagelijkse situaties uit de oorlog. Al doende ontdekten de meesten dat de werkelijkheid toen toch anders was, dat er andere grenzen waren en dat onze huidige normen niet altijd en overal geldig zijn.

Is dat historisch besef...?

Als docent heb ik met prettig gevoel bij deze lessenserie, al heeft het me toch zeker 25 procent meer tijd en energie gekost dan normaal. Het verfrissende van de nieuwe optiek heeft dat echter meer dan gecompenseerd. Ik ben dus blij het voorstel van didacticus Paulussen aangenomen te hebben (dank voor zijn prikkelende vragen, verrijkende literatuurtips en hulp bij interpretatie van leergedrag bij docent en leerlingen).



Wat blijft er historisch aan staatsinrichting?

J.G. Toebes

In het deeladvies van de HEG betreffende staatsinrichting (zie *Kleio* 27, nr. 6) worden door een subcommissie voorstellen gedaan die, als ze worden aangenomen door de VGN, ernstige gevolgen kunnen hebben voor de positie van het vak. Bovendien zullen geschiedenisdocenten zich totaal moeten heroriënteren. In het onderstaande zal ik het voorstel kritisch bekijken om VGN-bestuur en VGN-leden op die gevolgen te wijzen. Zó geformuleerd zou het stuk namelijk wel eens averechts kunnen werken.

In het begin van dit stuk (hier 'bijlagen' van het HEG-rapport genoemd) worden op een — voor een officieel stuk — merkwaardige losse, quasi-vlotte manier wat overwegingen van de subcommissie betreffende de keuze 'samen of apart' gegeven. Zonder adstructie wordt daarin gesteld dat *'een goed uitgewerkte staatsinrichting de positie van ons vak geschiedenis en staatsinrichting zéér zal versterken'*. Hetzelfde geldt voor de uitspraak dat geschiedenis en staatsinrichting *'sterk verwante leerstof met duidelijke innerlijke samenhang'* zou bevatten. Uit de rest van het voorstel leid ik het tegenovergestelde af. Buitenstaanders, zoals bijvoorbeeld docenten maatschappijleer, zal het juist opvallen hoe weinig geschiedenis en staatsinrichting met elkaar te maken lijken te hebben.

Ook de paragraaf 2.3: 'Historici en staatsinrichting' lijkt — ondanks de bewering van het tegendeel — uit de losse pols te zijn geschreven. Waaruit blijkt het opdringen van *'onjuist integratiebegrip'*? Hoe weet men dat *'de liefde voor staatsinrichting bij menig docent niet zeer diep gaat'*? (Tussen twee haakjes: denkt men dat die liefde door het nieuwe voorstel wel zal opvlammen?) Is staatsinrichting (zoals beweerd wordt) wel een discipline? Wordt serieus gepoogd *'rekening te houden met belangen van leerlingen en docenten'*? Mij blijkt dat nergens uit dit stuk.

Bij 2.4 ('restauratie of nieuwbouw') volgt ook de ene boude bewering na de andere. De genoemde tegenstelling wordt wel erg gemakkelijk opgeworpen en ten aanzien van het laatste beslecht. Inderdaad is de uiteindelijke keuze 'zorgwekkend', om met de secretaris te spreken. Komisch of ergeriswekkend is daarbij de (aan het adres van de Staatssecretaris?) uitgesproken twijfel of de diep-in-grijpende veranderingen van het s.i.-onderwijs wel financieel mogelijk zullen worden gemaakt. Zó geef je deze Staatssecretaris eerst recht de mogelijkheid zonder al te veel uitgaven de docenten maatschappijleer met de uitvoering van dit program-

ma te belasten. Een politicoloog (misschien ook een socioloog) hoef je namelijk op het gebied van de bestuurswetenschappen niet of amper bij te scholen. Die is daarvoor al opgeleid...

Een programma voor de onderbouw?

In 2.5 treft dat de HEG-subcommissie, die toch voorstellen moet doen voor de herziening van het *eindexamen* zich eigenmachtig opwerpt tot leerplancommissie. Immers men gaat zich ook bezighouden met het programma voor de *onderbouw*. Daarvoor, zo blijkt uit 3.6, wordt van de karige uren van het vak liefst 30 procent geclaimd. Ook hier ontbreekt de adstructie.

Mijns inziens is zo'n voorstel onacceptabel:

- dit valt buiten de bevoegdheid van deze subcommissie, maar ook van de HEG;
- bij het opstellen van een nieuw leerplan (alleen voor rijksscholen overigens!) zullen beide onderdelen — en wel in onderlinge samenhang — betrokken moeten worden.

Het leutige toontje dat hoofdstuk 2 steeds kenmerkt, wordt in 2.6 zelfs heel pikant als over een 'Siamese tweeling' wordt gesproken. Waar blijkt die onlosmakelijke verbondenheid van die twee vakken met elkaar?

De invulling van het vak doet je het ergste vrezen als voor het gemak de staatsinrichting van Nederland (traditioneel 'in het licht der historie' toch altijd het enige onderwerp van staatsinrichting!) uitgebreid wordt tot die van andere landen. De arme brugklassers die in veel schoolboeken al zo geplaagd worden met de Atheense staatsinrichting zullen nu ook nog (zie 'structuurbegrippen') het ingewikkelde systeem met 'aanvoer', 'omzetting', 'uitvoer' en 'beleidseffecten' van Athene moeten kennen (N.B. Een didactische vertaling van deze ideeën t.a.v. dit onderwerp wacht ik met spanning af...). Waarschijnlijk volgen daarna nog de 'systemen' van Rome, het Karolingisch Rijk, Frankrijk of Engeland in de 14e eeuw, de 16e-eeuwse Habsburgse Monarchie, de Nederlandse Republiek, Frankrijk onder Lodewijk XIV, Engeland onder de Stuarts etc., etc. Systematisch is het wel, maar of het een leuk vooruitzicht is?

Jammer genoeg vertelt men er ook niet bij hoe je als docent aan de informatie daarover komt (een bestuursgeschiedenis volgens deze systeemtheorie bestaat bij mijn weten niet!) en hoe je dat op een interessante, aan jonge leerlingen aangepaste manier kunt overdragen. Misschien herinneren de commissieleden zich de uitdrukking 'diffuge stof' die Küppers gebruikte ten aanzien van het onderdeel politieke systemen?

Primaat van de bestuurskunde

Het hoofdstuk 'structuurbegrippen' zit de- gelijk in elkaar. Het is een soort samenvat- ting van de politicologische denkbeelden waarop de nieuwe staatsinrichting zou moe- ten stoelen. In essentie stond de inhoud er- van ook al in het hoofdstuk 'Staatsinrichting of staatkunde?' van C.M. van der Woude in *Geschiedenis op school*, deel 1, Groningen 1982. In dit hoofdstuk wordt terecht afge- rekend met een zuiver juridisch-formele benadering van de staatsinrichting en met de verouderde Trias-Politica-leer.

Het pleidooi van een meer politicologische of (zo men wil) bestuurskundige aanpak is overtuigend, temeer omdat ook de histo- rische en maatschappelijke aspecten van het Nederlands staatsbestel duidelijk aan de orde komen, bijvoorbeeld het aspect 'ver- zuiling'. De nota wekt echter de indruk dat de politicologische aanpak als alleenzalg- makend wordt aangeprezen; het model wordt zelfs op de geschiedenis gelegd.

Het is de vraag of dit zomaar kan. Het lijkt mij een onhistorische aanpak. Dit model – hoe geschikt misschien voor inzicht in het hedendaags Westerse democratische staats- bestel is mijns inziens niet zomaar toe te passen op vroegere staatsvormen. Begrip- pen als 'staat' en 'partij' bijvoorbeeld had- den eeuwen geleden een totaal andere be- tekenis, terwijl begrippen als pressiegroe- pen, behoeften, communicatiemedia, ad- viesgroepen, participatie, beleidsontwikke- ling, verdeling van waarden en middelen, discriminatie, emancipatie typisch moderne begrippen zijn. Het gevaar is groot dat dit bij een rigoureuze toepassing van het mo- del verwaarloosd wordt.

De exclusieve politicologische aanpak blijkt met name uit de doelstellingen. Die hebben in feite steeds betrekking op de *actuele* si- tuatie, zonder dat in voldoende mate de historische context van de actuele verschijn- selen erbij wordt betrokken. Althans: dat blijkt nergens! Een typisch historische di- mensie als *mentaliteitsverandering* zoals die tot uiting komt in de vormgeving van ons staats- en rechtsstelsel ontbreekt.

Een voorbeeld: Recht en rechtspraak zijn in het hedendaags Nederlands sterk afwij- kend van die in de jaren '50 of de jaren '30 van onze eeuw of (nog meer) van die in de 18e en 19e eeuw. De hoogte van de straf- maat, het doel van de straf (vergelding of opvoeding van de dader of bescherming van de gemeenschap?), de inrichting van de straffenrichtingen, de rol en opleiding van de politie (van 'veldwachter' tot ME), het begrip 'openbare orde', het achterlopen van rechtsregels bij de gevestigde denkbeelden daaromtrent in de samenleving: dat zouden typisch historische elementen zijn in een 'nieuwe' staatsinrichting, waarin de koppe-

ling van dit vak aan geschiedenis zinvol wordt gemaakt. Maar daarin voorziet het model niet (de begrippen 'recht' en 'recht- spraak' ontbreken trouwens: überhaupt!).

Het bovenstaande is ook een duidelijk voor- beeld van aandacht voor historische *proces- sen* die inherent zijn aan de vormgeving van hedendaagse politieke, juridische en maat- schappelijke instituties. Als het over bij- voorbeeld bureaucratisering gaat, is het lo- gisch dat de ontwikkeling van 'nachtwaker- staat' tot 'verzorgingsstaat' expliciet aan de orde wordt gesteld.

De werking van liberale staat, bijvoorbeeld in het 19e-eeuwse parlement, de toenmalige departementen en kabinetten, gesteld te- genover de instituties van onze tijd zou voor het begrip van onze staatsinstellingen door zijn contrastwerking heel instructief kunnen zijn.

De geweldige uitbreiding van de staatstaak in de 20e eeuw is alleen historisch te ver- klaren: de onderwijswetgeving, de opkomst van het verkeer, een veranderde buitenland- se politiek, een veranderde verhouding tus- sen rijk–provincies en gemeenten, de me- chanisering en internationalisering van onze krijgsmacht, de uitbouw van het sociale stelsel, de democratisering van ons belas- tingsstelsel, de gevolgen van de woning- wet, de bewustwording van de milieupro- blematiek. Dit zijn allemaal onderwerpen die de werking van staatsorganen nu histo- risch kunnen verhelderen waardoor een zin- volle verbinding tussen geschiedenis en staatsinrichting tot stand kan komen. Zó pas zou het 'Siamese' van het vak duidelijk worden.

In het artikel van Brouwer/Bol: 'Staats- inrichting t.o.v. geschiedenis geplaatst in het licht der historie', in hetzelfde *Kleio-* nummer (p. 23-28) wordt van het politiek systeem wel *gezegd* dat deze in zijn histori- sche 'Werdegang' moet worden beschreven (p. 27), maar Brouwer lijkt eerder te plei- ten voor 'afstemming van het element (*sic!*, J.G.T.) geschiedenis op de staatsinrichting "nieuwe stijl"' dan van een onderlinge be- vruchting. Een verdere adstructie van wat die afstemming concreet betekent voor de inhoud van beide 'elementen' ontbreekt.

De dreiging van maatschappijleer

Wordt dit laatste onvoldoende uitgewerkt en gaat men, blijkens de gepubliceerde 'bij- lagen' helemaal op de politicologische toer, dan leveren we, naar mijn overtuiging, de staatsinrichting uit aan maatschappij- leer. Voor dat vak wordt immers een cen- traal schriftelijk eindexamen voorbereid waarvoor een Structuurcommissie is inge- steld door dezelfde Staatssecretaris die ook de HEG heeft ingesteld. Eén van de thema-

velden van dat examen zal zijn: 'Staat en maatschappij'.

Terecht constateert de Structuurcommis- sie in haar Tweede Verslag (Tilburg, juni 1986) dat dit themaveld kennis van een stuk staatsinrichting veronderstelt (a.w., p. 8), evenals dit bij andere themavelden trouwens het geval zal zijn. De politicologi- sche aanpak die door de subcommissie van de HEG wordt voorgestaan ziet ze – waar- schijnlijk eveneens terecht – als een dou- blure van de door haar geformuleerde eind- termen 'Politieke Besluitvorming'.

Onderling overleg tussen beide commissies over terreinafbakening leverde tot nu toe geen resultaat op. Als dat verder uitblijft, zal de Staatssecretaris knopen moeten doorhakken. Daarbij zal ze waarschijnlijk rekening houden met de politicologische know-how bij de docenten maatschappij- leer om dit als argument te gebruiken om de voorgestelde benadering van de HEG- subcommissie – althans in de bovenbouw – door sociale wetenschappers te laten ver- zorgen. De HEG heeft dit dan door haar opstelling duidelijk uitgelokt.

Een lichtpuntje voor de geschiedenisdocen- ten is dat in het rapport van de Wetenschap- pelijke Raad voor het Regeringsbeleid (waarvan citaten zijn overgenomen in het artikel van Brouwer/Bol (a.w., p. 27-28) staatsinrichting in de *onderbouw* duidelijk aan het vak geschiedenis wordt gekoppeld. Daar in het Avo maatschappijleer tot nu toe niet in de onderbouw werd gegeven is dat echter niet zo opzienbarend.

De verwarring over de plaats van staatsin- richting is veroorzaakt doordat cultureel- maatschappelijke vakken als aardrijkskun- de, geschiedenis en maatschappijleer nog steeds als volkomen zelfstandige vakken opereren. Zoals ik in eerdere publikaties heb betoogd (zie o.a.: *Geschiedenis: een vak apart?*, Meppel 1981) kunnen en moe- ten die vakken op elkaar worden afgestemd zonder de eigenheid ervan prijs te geven. Het is jammer dat het kind (vakkenverbin- ding) nu met het badwater (middenschool) wordt weggegooid. 'Waar mogelijk in sa- menhang', het adagium voor de zgn. zaak- vakken in de nieuwe basisschool zou ook moeten gelden voor het voortgezet onder- wijs.

Verder moet mij van het hart dat van de drie zuilen waarop een goed leerplan moet berusten: kind, wetenschap en samenle- ving, het element 'wetenschap' (en dan een bepaalde wetenschap) wel erg veel nadruk heeft gekregen in de HEG-voorstellen. Zo- als ik eerder aangaf, ontbreekt voor een groot deel een pedagogische en onderwijs- psychologische onderbouwing. Maar mis- schien komt die nog?

Conclusies

- Staatsinrichting kan veel winnen bij een modernere, juridisch-maatschappelijk-politicologisch en historisch gefundeerde benadering.
- Een exclusief-politicologische benadering staat haaks op de wetenschap der geschiedenis en op het geschiedenisonderwijs. Bovendien zijn geschiedenisdocenten daarvoor niet opgeleid en waarschijnlijk ook niet gemotiveerd.
- Wil het vak staatsinrichting niet aan maatschappijleer toevallen dan zal het historische aspect veel meer moeten worden uitgewerkt en wel in de zin van politieke, sociaal-economische en mentale processen. Nog beter zou een federatie van geschiedenis en maatschappijleer zijn.

- Een leerplan-staatsinrichting voor de onderbouw kan alleen samen met een leerplan-geschiedenis worden ontwikkeld. Daarvoor is een speciale commissie nodig.
- Een onderwijspsychologisch verantwoord concreteisering van de door de HEG voorgestelde aanpak kan alleen duidelijk maken in hoeverre zo'n aanpak realiseerbaar is. Daarvoor dienen zaken als werkvormen en media systematisch aan de orde te worden gesteld.
- Een heldere, zakelijke, consistente, niet-crekerige en populistische inleiding is voor een officieel stuk een vereiste.



Boek van de maand

Het Nederlandse imperialisme: 'bijzonder', 'perifeer' of 'marginaal', maar toch!

M. Kuitenbrouwer, *Nederland en de opkomst van het moderne imperialisme. Koloniën en buitenlandse politiek 1870-1902*. Uitg. Bataafsche Leeuw, Amsterdam Dieren 1985, 286 blz., prijs f 39,50.

J. van Goor (red.), *Imperialisme in de marge. De afronding van Nederlands-Indië*. Uitg. Hes, Utrecht 1986, 316 blz., prijs f 35,-.

De vraag of het Nederlandse optreden omstreeks de laatste eeuwwisseling in de Indonesische archipel een imperialistisch karakter droeg is door de meeste tijdgenoten ontkennend beantwoord.* Ook de vakgeleerde historici hebben zich lange tijd niet aan een dergelijke kwalificatie gewaagd. De eerste voorzichtige en wetenschappelijk verantwoorde pogingen daartoe werden ondernomen op het jaarlijkse congres van het Historisch Genootschap in 1970. Dat blijkt b.v. uit de vaststelling van Schaper, 'dat het Nederlandse imperialisme, zowel naar fase-ring als naar karakter tot het Europese moderne imperialisme behoort, zij het met die aarzeling, aan de Nederlandse neutraliteits-politiek verbonden, die het Nederlands imperialisme tot een typische vorm van 'reluctant imperialism' stempelt met voorkeur voor een informeel karakter - een aarzeling, die pas eind negentiende en begin twintigste eeuw in Nederland zelf overwonnen schijnt te worden.'

Die aarzeling hebben de auteurs van beide bovengenoemde publikaties laten varen.

Nederland en het moderne imperialisme

Kuitenbrouwer concludeert in zijn dissertatie, dat 'de belangrijkste historiografische concepties van het moderne imperialisme van toepassing zijn op Nederland. Maar bij die toepassing komt ook het afwijkende, of althans het bijzondere van de Nederlandse positie duidelijk naar voren. De Nederlandse variant van imperialisme was er één van een kleine Europese natie die al overzee gevestigd was en vertoonde vooral tijdens de jaren tachtig, toen het moderne imperialisme de internationale verhoudingen ging beheersen, zekere discrepanties met het buitenland. De internationale context en de buitenlandse betrekkingen waren dan ook van strategische betekenis voor de positie die Nederland bij de opkomst van het moderne imperialisme innam.'

Van Goor besluit één van zijn bijdragen aan de bundel 'Imperialisme in de marge' als volgt: 'Nederland mag dan in het imperialisme-debat een marginale plaats hebben ingenomen, de kenmerken die het imperialisme elders had waren hier niet afwezig. Economische motieven, prestigedrang, nationale trots, export van de eigen ideologie en vorming van een moderne staat waren hiervan onderdelen.'

Kuitenbrouwer heeft voor het bekende dilemma van een chronologische dan wel een thematische opzet een intelligente oplossing gevonden. In het eerste hoofdstuk van zijn dissertatie geeft hij een uiterst lezenswaardig overzicht van de voornaamste theoretische en historiografische opvattingen over 'modern imperialism'.

Kleio

nummer 7/86
pagina's 36 en 37

Uit de veelheid van meningen kiest de auteur de opvatting van de Amerikaanse historicus Raymond Betts, die een *'originele en verhelderende analyse'* geeft van de overgang van kolonialisme naar modern imperialisme in termen van 'preemption' en 'contiguity'. Het mechanisme van geografische aaneensluiting ('contiguity') wijst op de blijvende continuïteit in de Europese expansie, die zich bij de oude koloniale mogendheden doorgaans vanuit bestaande vestigingsplaatsen voltrok. Het mechanisme van preventieve occupatie ('preemption') wijst op de discontinuïteit in die expansie i.c. de opkomst van Duitsland en Italië als nieuwe imperialistische mogendheden. Beide mogendheden participeren in 'de wedloop om de koloniën' om te voorkomen dat de gevestigde mogendheden de 'lege' gebieden zouden bezetten (althans in vele gevallen).

Daarnaast wijdt de schrijver uitvoerig aandacht aan de unieke positie van Nederland als imperialistische mogendheid. Als *'klein land in een grote wereld'* hoefde het niet te concurreren met Engeland en Frankrijk in de race om de koloniën. In 1871 stond Nederland zelfs zijn laatste koloniaal bezit in Afrika (Elmina) aan Engeland af! Omstreeks 1870 was het industrialisatieproces in Nederland nog nauwelijks op gang gekomen. Uit dien hoofde bestond er aanvankelijk dus ook weinig aandrang tot expansie. In Nederland ontbrak bovendien een elite, die haar afnemende binnenlandse invloed buiten Europa wenste op te vijzelen. Boogman noemde zelfs de afwezigheid van een imperialistische mentaliteit een treffend bewijs voor de duurzame invloed van de 'Hollandse traditie'. Hoezeer deze specifieke kenmerken ook gegolden mogen hebben, zij kunnen niet verhullen dat ook het Nederlandse optreden in de koloniën paste in het algemene patroon van de opkomst van het moderne imperialisme.

In de drie volgende, descriptieve hoofdstukken behandelt Kuitenbrouwer achtereenvolgens de Brits-Nederlandse verdragen over de Goudkust, Sumatra en Suriname rond 1870, de Nederlandse betrekkingen met Atjeh en Transvaal en het debat over het imperialisme rond 1900 naar aanleiding van de Boerenoorlog en de pacificatie van Atjeh.

In het slothoofdstuk worden de resultaten van de studie in verband gebracht met de voornaamste theoretische en historiografische opvattingen zoals die in de inleiding werden gememoreerd. De slotbeschouwing wordt afgerond met een vergelijkende analyse van de positie die Nederland bij de opkomst van het moderne imperialisme innam met die van Engeland, Portugal en België.

In de inleiding op deze boekbespreking werd Kuitenbrouwers conclusie reeds sum-

mier aangeduid: de voornaamste historio-graphische concepties van het moderne imperialisme zijn op Nederland van toepassing. Dat geldt vooral wanneer die concepties worden samengevat als mechanismen van *preventieve occupatie* (b.v. het uitbreken van de Atjeh-oorlog en de inrichting van een bestuurspost in door Engeland – betwist grensgebied van noordelijk Borneo) en *geografische aaneensluiting* (b.v. de afstand van Elmina en de expansie op Sumatra rond 1870).

De wijze waarop Kuitenbrouwer de weerbarstige problematiek weet te presenteren verdient alle lof. Het betoog is volstrekt helder en zeer prettig leesbaar. Een enkel woord van kritiek mag niet ontbreken. Naar mijn mening blijft de rol van economische drijfveren in de machtsontplooiing van Nederland in de Indonesische archipel onderbelicht. Een lacune die de auteur overigens zelf ook signaleert!

Imperialisme in de marge

De bundel *Imperialisme in de marge?* – onder redactie van dr. J. van Goor – lijkt tegemoet te komen aan de door Kuitenbrouwer geconstateerde lacune en aan de kritische noot van de recensent.

In de eerste plaats iets over de inhoud van de bundel. De redacteur vat de inhoud in zijn bijdrage *Imperialisme in de marge?* als volgt samen: *'De opstellen in deze bundel zijn alle het resultaat van nieuw onderzoek. Qua aanpak vallen zij min of meer in twee soorten uiteen. Enerzijds zijn er de studies over Celebes, Ceram en Lombok. Hierin worden de oorzaken, de aanleiding en het verloop van de Nederlandse inmenging in het betrokken gebied geanalyseerd. De drie andere studies zijn gericht op structurele en technologische ontwikkelingen op langere termijn: de functie van het leger, economische factoren en de rol van de moderne communicatiemiddelen, in casu de pakketvaart. Beide benaderingswijzen, enerzijds de diachrone en structurele analyse, anderzijds de specifieke en regionale, ondersteunen en versterken elkaar.'*

Zonder aan de overige bijdragen aan de bundel tekort te willen doen, zou ik vervolgens twee bijdragen eruit willen lichten: die van Van Goor over de Lombokexpeditie en die van à Campo over de Koninklijke Pakketvaart Maatschappij. Beide auteurs leggen de nadruk op een nieuw element in de verklaring van het modern imperialistisch gedrag van Nederland in de Indonesische archipel n.l. de groei van de infrastructuur.

Van Goor geeft in een boeiend betoog de reactie van het thuisfront weer op de Balische aanval op het KNIL in Lombok (1894). Het *'verraad van Lombok'* moest

worden gewroken. Eensklaps herstelde zich in Nederland de belangstelling voor de koloniale zaak; het sterkst in Den Haag en in *'de overwegend protestantse middenzone van het land'*. De Nederlandse verovering van Lombok moet echter vooral worden toegeschreven aan de groei van de infrastructuur in Nederlandsch-Indië. De afstanden werden figuurlijk gesproken kleiner en daarmee groeide de onderlinge betrokkenheid van de delen van de archipel: de technologische beheersing van het gebied werd versterkt door de groei van de stoomvaart en de aanleg van telegraaflijnen.

Ook à Campo legt op de verbetering van de communicatie sterk de nadruk: *'Zonder de KPM zou een volledige pacificatie van dit eilandrijk onmogelijk zijn'*, zo citeert hij Tenkoe Gelar Soetan Moelia met instemming. De KPM leverde een in het oog springende bijdrage aan de bestrijding van de *'binnenlandse vijand'*. Tijdens de Atjeh-oorlog, de Lombokexpeditie en de Boni-oorlog werden de dienstregelingen van de KPM aangepast! Maar à Campo wijst nog op een ander element van eminent belang. Hij formuleert dat zelf als volgt: *'Een belangrijk gegeven is voorts dat de pakketvaart enerzijds een particuliere onderneming was en anderzijds op basis van overeenkomsten met de staat werkzaam was ten behoeve van en in samenwerking met de overheid. Daarom kan de bestudering van de gestie der KPM en haar voorlopers bijdragen tot nader inzicht in de wisselwerking tussen economische, bestuurlijke en maritieme expansie.'*

Van Goor formuleert het op eigen wijze als volgt: *'Overheid en bedrijfsleven raakten steeds meer bij elkaar betrokken en raakten soms verstrikt in elkaars activiteiten. Onderdeel van dit proces was een groei van de infrastructuur. De oprichting van de Koninklijke Pakketvaart Maatschappij vormt hiervan een eclatant voorbeeld. De onderneming was tegelijkertijd een exponent van het opkomend nationalisme in het moederland.'* Inderdaad, ondernemingen met dergelijk karakter vormen een ideaal uitgangspunt om de wisselwerking op het spoor te komen tussen bestuurlijke en economische expansie.

Tegen deze achtergrond steekt de bijdrage van Lindblad wat merkwaardig af. Zijn 'case studies' over mislukte exploitatie van steenkolen-, tin- en goudmijnen op Sumatra, Flores en Celebes en het gouvernements caoutchoucbedrijf te Langsar in Atjeh lijken mij niet erg representatief voor een analyse van *Nederlands belang bij Indië!* In ieder geval kan men op grond van deze steekproef m.i. niet tot generalisaties komen.

Deze kritische kanttekening doet geen afbreuk aan de waarde van deze bundel,

waarin de verwevenheid van de gouvernementsbelangen met die van zending, extractieve nijverheid, Pakketvaart Maatschappij etc. als 'Leitmotiv' heeft gediend.

Conclusie

Door min of meer toevallige omstandigheden zagen beide publikaties vrijwel tegelijkertijd het licht. Zij werpen nieuw licht op het Nederlandse imperialisme. Met deze publikaties beschikbaar kan iedere leraar die het thema *modern imperialisme* wenst

te behandelen ook het Nederlands optreden in de Indonesische archipel als voorbeeld nemen. De theoretische fundamenteën en de gedetailleerde beschrijving ervan zijn nu voorhanden.

W. van den Broeke

* De socialist Van Kol vormde daarop een uitzondering. Zie zijn artikel in de *Indische Gids* van 1902, 'Het Imperialisme van Nederland'.



RECENSIES

TIJDSCHRIFTEN

Skript historisch tijdschrift, jaargang 8 nr. 1 voorjaar 1986, 80 pagina's.

Verschijnt 4 maal per jaar. Jaarabonnement: f 17,50; losse nummers f 5,—.

Inhoud:

- Het waarmek van het verleden. Een Romeinse geschiedvisie nader bekeken.
- 1944, Het blad De Gil. Humor als wapen voor de Duitsers.
- Skript-recensie: Georges Duby, Ridder, vrouw en priester.
- Skript-interview met George Duby.
- Tussen God en duivel. Wonderen in Beda's Kerkgeschiedenis.
- Communistenangst in Batavia. Het Nederlandse beleid, 1945-1949.

Skript is een historisch tijdschrift dat uitgegeven wordt door de Stichting Skript. De artikelen zijn allemaal geschreven door studenten of kersverse doctorandi. Hieruit blijkt, dat het blad wetenschappelijke prestaties heeft. Centraal in elke aflevering staat een interview met een bekende historicus.

Het interview met Duby en de recensie over zijn boek *Ridder, vrouw en priester* zijn aardig voor de geïnteresseerden. De artikelen behandelen gedetailleerde onderwerpen. Zo is er een artikel over het tijdschrift 'De Gil', waarvan in 1944 slechts 14 nummers zijn verschenen. De artikelen zijn erg kort (± 12 bladzijden) en geven tamelijk beperkte informatie over het betreffende onderwerp. Hier staat tegenover, dat alles zeer goed leesbaar is. De 21 latijnse termen, bij voorbeeld, die in het eerste artikel gebruikt worden, zijn of zonneklaar

of worden uitgelegd.

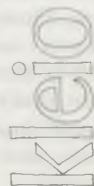
Tot slot: het blad is eenvoudig van opzet en goed verzorgd.

Paul Schröder

Rijksmuseum kunst-krant

Het is een bijzondere prestatie, dat de redactie van de Rijksmuseum Kunst-Krant steeds weer verrassende en pakkende onderwerpen weet te bedenken, zo origineel en inspirerend, dat je als lezer uit blijft kijken naar het volgende nummer. Zowel het april- als het mei-nummer van de twaalfde jaargang zijn daar goede voorbeelden van. Het april-nummer bevat twee grote onderwerpen. Op twee pagina's wordt een overzicht van de geschiedenis van de stoel gegeven vanaf 1500. Dit gebeurt aan de hand van de museumcollectie. In aansluiting hierop wordt informatie gegeven over de Kijkroute 'Het complete interieur'. Het andere grote onderwerp is het huwelijksportret, dat behandeld wordt aan de hand van het huwelijkschilderij van de Haarlemse zakenman Isaac Massa en de burgemeestersdochter Beatrix van der Laen, in 1622 door Frans Hals geschilderd. Er worden gegevens verstrekt over de maker, over de afgebeelden, over huwelijksportretten in het algemeen en over symboliek rondom het huwelijk ('een distel als sekssymbool'). Verder bevat dit nummer de vaste rubrieken 'Projectpakket' — met een beschrijving van ISPN 32 'De Pruikentijd' — en een aflevering van het 'Goden-ABC' van Narcissus tot Tantalus.

De centrale thema's van het mei-nummer zijn helden en historische relikwieën. Voor het onderwerp 'helden' staan de schilderijen van Pieneman over de strijd tegen Napoleon in 1815 centraal. Het boeiendst in dit nummer zijn echter de stukjes over historische relikwieën: de drie boekenkisten van Hugo de Groot, de stok van Oldenbarnevelt, het zwaard waarmee hij onthoofd is, het uniform van schout-bij-nacht Crul, de 'stukjes' Van Speyk en de kleren en wapens, die in 1824 nog toegedicht waren aan



nummer 7/86
pagina's 38 en 39

Willem van Oranje en zijn moordenaar, maar die in werkelijkheid behoord hebben aan de Friese stadhouders Ernst Casimir, Hendrik Casimir en Willem Frederik. In aansluiting hierop wordt informatie gegeven over de Kijkroute 'Dramatische momenten uit de geschiedenis': van de Elisabethsvloed tot Waterloo. In de rubriek 'Projectpakket' aandacht voor het pakket 'Impressionisme' (ISPN 36). Het 'Goden-ABC' wordt met het bereiken van 'Zeus' afgesloten en is – uitgeknipt – een handig naslagwerkje.

Tussen jaargang 12 en jaargang 13, die overigens in september 1986 voor dezelfde lage prijs van f 4,75 van start gaat, verraste de redactie de abonnees met een cadeautje ter gelegenheid van het 12½-jarig bestaan van de krant: een verjaardagskalender met voor iedere dag de vermelding van een historische gebeurtenis.

De 'Rijksmuseum Kunst-Krant' is een uitgave van de Educatieve Dienst van het Rijksmuseum, Postbus 50673, 1007 DD Amsterdam.

C.G. van der Kooij

BUNDELS

Bestuurders en Geleerden. Opstellen over onderwerpen uit de Nederlandse geschiedenis van de zestiende, zeventiende en achttiende eeuw, aangeboden aan Prof. Dr. J.J. Woltjer bij zijn afscheid als hoogleraar van de Rijksuniversiteit te Leiden, onder redactie van S. Groenveld, M.E.H.N. Mout en I. Schöffer. Uitgeverij De Bataafsche Leeuw, Amsterdam/Dieren 1985, prijs f 42,50.

Met name omdat het door hem gewenste evenwicht tussen 'eigen werk' (onderzoek) en onderwijs steeds meer werd verbroken, achtte J.J. Woltjer in 1985 de tijd gekomen – zeker niet uit persoonlijke afkeer van de zogeheten onderwijslast – als hoogleraar in de Vaderlandse Geschiedenis van de 16e en 17e eeuw voortijdig afscheid te nemen van de Rijksuniversiteit te Leiden. Uit respect voor de geschiedkundige verdiensten van deze sympathieke, bescheiden en ongemeen integere Geleerde (een hoofse kapitaal zij hem van harte gegund!) zijn bij die gelegenheid door een twintigtal auteurs (collegae, vrienden en promoti uit binnen- en buitenland) allerlei *Bestuurders en Geleerden* uit het Nederlandse verleden in een fraai uitgegeven *Festschrift* gebundeld. Dat dit academisch eerbetoon passend, billijk en heilzaam mag heten, wordt in deze afscheidsbundel (met die ietwat onheilspellende titel) nog eens expliciet verwoord door I. Schöffer, die als collega proximus in een trefzeker essay 'Voor J.J. Woltjer' (pp. 7-10) levensgang en verdiensten van deze consciëntieuze onderzoeker en toegewijde docent boekstaft.

De inhoud van deze bundel is rijk, boeiend en instructief. Omdat binnen de toegemeten ruimte hier niet inhoud en betekenis van elke bijdrage afzonderlijk kunnen worden besproken, mogen de *Geleerden* bij deze gelegenheid preëminentie genieten boven de *Bestuurders*. Nogal wat Leidse hoogleraren van weleer (met hun doen en laten) komen aan bod: Justus Lipsius (M. Mout), Joseph Scaliger (W. den Boer), J.Fr. Böckelmann (R. Feenstra), Gaubius' eeuwfeestrede van 1775 (A.E. Cohen) en het zeer kortstondige professoraat van Johan Valckenaer (I. Schöffer). Maar óók aan (overzeese) *Bestuurders* van allerlei rang en alloo wordt deskundige aandacht besteed. Deze rijk geschakeerde bundel wordt afgesloten met een (niet helemaal foutloos op het papier belande) lijst van publikaties van de scheidende hoogleraar. Deze 'Bibliografie dr. J.J. Woltjer' (pp. 218-224) laat zien dat de betrokkene in de periode 1962–1984 een vloed aan gezaghebbende studies heeft gepubliceerd.

Moge het Professor Woltjer vergund zijn tot in lengte van jaren door middel van 'eigen werk' vanuit de stille studeerkamer te blijven doceren.

A.E.M. Janssen

Vakbeweging & Historisch onderzoek. Verslag van de thema-dag op 27 oktober 1984, onder red. van Marten Buschman, Marijane Elsackers en Klaas-Gert Lugtenborg. Uitg. Letterenwinkel Utrecht/Geschiedeniswinkel Groningen, Utrecht/Groningen 1985².

Op 27 oktober 1984 werd op initiatief van de Letterenwinkel Utrecht en de Geschiedeniswinkel Groningen een themadag gehouden over 'Vakbeweging en historisch onderzoek'. De dag had tot doel voor het eerst in Nederland een gestructureerde samenwerking tussen de verschillende vakorganisaties en de historische wetenschappelijke wereld tot stand te brengen. Deze bundel bevat de ingekorte, maar verder helaas nauwelijks geredigeerde inleidingen en de verslagen van de discussies, gegroepeerd rond de thema's 'rationalisering van de arbeid', 'sociale zekerheid', 'onderwijs en vakbeweging', 'regionale vakbewegingsgeschiedenis', 'organisatiegeschiedschrijving van de vakbeweging' en 'werkloosheid'. De lezer van het congresverslag valt vooral op hoe weinig nog de vraag van de vakbeweging en het aanbod van de historici op elkaar zijn afgestemd. Illustratief is in dit verband de nadruk die o.a. FNV-bestuurder Rob Bunt in zijn inleiding legt op de noodzaak van beleidsgericht onderzoek en zelfs van onderzoek, dat het bestaan van de vakbeweging legitimeert, wensen waaraan de historicus niet altijd zal kunnen of willen voldoen. In een pleidooi voor een vakbewegingsgeschiedenis, die meer is dan organisatiegeschiedenis wijst de politicoloog Bob

Reinalda er echter op, dat de vakbeweging van haar kant wel erg weinig oog heeft gehad voor de bruikbare studies, die historici tot nu toe leverden.

De verleiding is groot op een aantal bijdragen van inleiders in te gaan, maar daarvoor is het hier de plaats niet. Hiermee is tevens de kracht en de beperktheid van de bundel aangegeven. Het boek stimuleert tot nadenken, maar diepgravend zijn de stukken zelden. Het is dan ook inherent aan de opzet, maar daarom niet minder spijtig, dat voor de lezers van dit tijdschrift interessante bijdragen over de onderwijsgeschiedenis in hypothesen blijven steken. Zo stelt de historica Helène Vossen in 'Vakbeweging, meisjesonderwijs en gezinspolitiek', dat de vakbeweging zich te lang heeft neergelegd bij een onderwijsstructuur en een schoolcultuur, die de ongelijkheid tussen klassen en sexen in stand houden. Pas eind jaren zestig zou het besef zijn doorgebroken, dat het onderwijs zelf meehelpt aan de reproductie van deze ongelijkheid. Prikkelen de stellingen als deze verdienen meer ruimte ter toelichting, dan de acht pagina's, die de inleidster zijn toebedeeld.

Het schijnt mij toe, dat de betekenis van de themadag 'Vakbeweging en historisch onderzoek' nauwelijks valt te overschatten, al was het maar omdat beide 'kampen' duidelijk hebben kunnen maken, wat zij elkaar wel en (vooralsnog) niet te bieden hebben. Ik betwijfel echter of congresverslagen in deze wat ambivalente vorm – pure discussiestukken naast aanzetten tot meer omvattend empirisch onderzoek – even zinvol zijn.

Jan Ramakers

Ineke Strouken en Albert van der Zeijden (red.), Historie aan het Werk. Stichting Vakgerichte Belangenbehartiging Historici, Utrecht 1986, prijs f 6,-; postbus 14198, 3508 SG Utrecht.

Een gravure van Doré siert de omslag van deze bundel. We zien Job op de mestvaalt verbitterd zijn nood klagen. Job als symbool voor de toestand van het vak geschiedenis in het algemeen en van de geschiedkundige in het bijzonder. Maar ook meteen een teken van hoop, want met Job kwam alles uiteindelijk ook weer goed. Met deze verzameling artikelen en beschouwingen heeft de Stichting Vakgerichte Belangenbehartiging Historici een bijzonder aardig en bruikbaar visitekaartje afgegeven. Wat al jaren wordt besproken en tot neerslachtigheid en onmachtgevoelens aanleiding gaf is nu systematisch en in vlotte stijl op een rijtje gezet.

Het eerste van de twee delen waarin de bundel uiteenvalt houdt zich bezig met algemene bespiegelingen. Th. Pollmann schrijft over de arbeidsmarkt voor historici,

de resultaten van een enquête uit 1984 onder afgestudeerden jaargang 1982 zijn bij elkaar gezet, Marian Langenbach overziet de positie van historici in de traditionele banen (onderwijs en wetenschap) en er wordt ook nog over de grens naar Frankrijk gekeken waar de positie van de historicus toch ook nog heel wat te wensen overlaat. De somberheid van Marian Langenbach, die demografische en politieke invloeden combineert en extrapoleert, lijkt enigszins te worden tegengesproken door de uitkomsten van de enquête. Tenslotte had 75 procent van de afgestudeerden werk na 1½ jaar. Maar met name het tweede deel van de bundel heeft een oplossing. Uit een groot aantal korte en meestal vlot geschreven impressies van de hand van jonge historici over hun avonturen op de arbeidsmarkt blijkt dat daar de nodige ondernemingslust aanwezig is. Creatief en met doorzettingsvermogen zoeken zij naar mogelijkheden om met het vak bezig te zijn en als dat dan echt niet lukken wil de beurs dan maar op een andere manier te vullen. Niet dat er geen schrijvende gevallen staan opgetekend. Geurt Rombach verwijt niet zonder bitterheid dat L. de Jong in VOORSPEL de ernst van de crisis ondermeer illustreert met een geval van 70 reflectanten op een onderwijsvacature. Hij heeft al eens met 160 anderen achter het net gevestigd.

Voor iedereen die zijn brood verdient met geschiedenis of die dat graag zou willen of die dat nog zo lang mogelijk wil blijven doen is deze bundel een aanrader.

Guus Peek

SCHOOLBOEK

Mies Coeneraad, Ines van Droogenbroeck, *Hellas. Serie: Tijdspiegel. De Nederlandse Boekhandel, Antwerpen/Amsterdam 1985, leerlingenboek 144 blz., talrijke zwartwit afbeeldingen, leraarshandleiding 136 blz.*

Schoolboeken uit zelfs nabije landen zijn ondanks roerende pogingen van de UNESCO — in hoge mate incompatibel. Worden er veel Belgische en Nederlandse schoolboeken over en weer gebruikt? De verschillende structuren van het onderwijs en in het algemeen de andere schoolcultuur staan uitwisseling in de weg, ook daar waar uiteenlopende nationale ervaringen in principe niet tot andere stofkeuze leiden, zoals in het geval van Hellas.

Het leerplan geschiedenis van het Vernieuwde Secundair Onderwijs maakt het mogelijk ruim aandacht te besteden aan de 'Griekse denk- en leefwereld als bakermat van de westerse beschaving'. Deze ondertitel maakt doel en sfeer van het leerboek duidelijk: het gaat de schrijfters vooral om de structuur en cultuur, veel minder om de veranderingsprocessen. De wat ronkende

taal van het *Woord vooraf* van Marcel Vermader, hoofdredacteur van de serie, bevestigt de vermoedens die de ondertitel oproept: '... uitzonderlijke prestatie... het Griekse ideaal van maat, evenwicht en inhoud (vet gedrukt)... onuitputtelijke bron van denk- en kunstgenot.'

De methode wil de leerlingen vooral aan het werk zetten. Het leeuwendeel van het leerlingmateriaal komt toe aan bronfragmenten en afbeeldingen, die voortreffelijk zijn gekozen, maar niet altijd fraai zijn afgedrukt. Het niveau van de opdrachten is niet mis: veelal worden onversneden vertalingen van klassici als E. de Waele en X. de Win voorgezet. De talrijke opdrachten maken duidelijk dat de leerlingen niet tot Dalhuiseniaanse jonge onderzoekers worden opgeleid of bestaansverheldering à la Toebees moeten doormaken: het gaat vooral om het inhoudelijk kennis nemen van het zeer rijke materiaal. Synthesevragen en open opdrachten doen de balans niet wezenlijk naar de andere kant doorslaan.

Maar de leerlingen die dit boek doorwerken, krijgen wel een substantiële ervaring: ze zullen en moeten overtuigd worden van de unieke prestatie van Hellas. Het informatiegehalte is hoog en de inhoud is betrouwbaar: oudhistorische wenkbrauwen fronsen alleen boven ogen die lezen van enterende en schietende triëren (3 afb. 4). De overdaad aan informatie — de leraarshandleiding bewapent de docent nog eens met een overkill aan kennis — zou wel eens de respectabele didactische en inhoudelijke idealen kunnen frustreren.

Hellas is als werkboek indrukwekkend, haast overrompelend. Het is niet gemakkelijk: als ik de plaats in het Belgische onderwijs goed vertaal naar de Nederlandse, hoort het bij ons thuis in 3Vwo/Havo. Nu de oudheid meer en meer uit de kinderkamer van de brugklas komt, is het de moeite waard een set op school te hebben om leerlingen van de middenklassen of bovenbouw (jawel) aan een kavel Hellas te zetten. Een exemplaar hoort zeker thuis in de eigen handbibliotheek.

Anton J.L. van Hooff

PREHISTORIE

John A.J. Gowlett, *Het spoor der beschaving. Elsevier, Amsterdam/Brussel 1984, 208 blz., veel afbeeldingen in kleur en zwart-wit, f 39,50.*

De prehistorie is een dankbaar onderwijs-thema als leraar en leerboek erin slagen — met exploitatie van de grottenromantiek — de *vragen* die de vroegste geschiedenis van de mens oproept, centraal te stellen. Tegen de achtergrond van de constante stroom publicaties die inspelen op de fascinatie van de moderne mens met zijn voorouders, munt

kleio

nummer 7/86
pagina's 40 en 41

het forse boek van Gowlett uit door nuchterheid en wereldwijdeheid. In overzichtelijke eenheden van meestal twee bladzijden wordt de ontwikkeling van de mensheid tot het keramisch neolithicum gevolgd. Meestal gaat zo'n eenheid uit van een 'site', waarvan de betekenis ten opzichte van het geheel steeds wordt duidelijk gemaakt.

Telkens weer wordt positivistisch enthousiasme over nieuwe vondsten afgewisseld door relativisering: de onzekerheid van veel kennis en de grenzen van de methodiek worden in alle nuchterheid erkend. In het bijzonder wordt het fragmentarische van de kennis benadrukt: de grotten van West-Europa en sinds enige decennia de grote slenk van Oost-Afrika bepalen het mondiale beeld. Telkens weer laat Gowlett andere gebieden de revue passeren om ook te laten zien wat we (nog) niet zo goed weten. De talrijke illustraties geven nu eens niet vooral tafereeltjes van kluivende Neanderthalers, maar duidelijke diagrammen en landschapssituaties. Alleen sommige zwart-wit foto's hebben wat weinig contrast. De ene bladzijde over prehistorisch Nederland door Stapert is wat plichtmatig toegevoegd. Tenzij de plank 'prehistorie' al doorbuigt, is de aanschaf van dit 'preiswerte' boek aan te bevelen. De leraar-historicus zal er een surplus aan achtergrondkennis van hoge actualiteit en evenwichtigheid mee verwerven.

Anton J.L. van Hooff

J.W. Bronkhorst, *Archeologie in Nederland. De eerste bewoners van Nederland: Neanderthalers, Rendierjagers en Boeren*. Versluys, Amsterdam, 50 blz., f 8,50. Illustraties: Joseph van Kesteren.

Omdat de hoeveelheid literatuur over de prehistorie voor jongere kinderen zeer beperkt is, was het een uitstekend idee van uitgeverij Versluys om een serie boekjes uit te geven onder de titel 'Archeologie in Nederland'. Deze serie is geschreven door J.W. Bronkhorst en – volgens de uitgever – bestemd voor 11-jarigen en ouder.

Eén van de deeltjes is gewijd aan de eerste bewoners van ons land: van de Neanderthalers, via de rendierjagers naar de eerste boeren, de Bandceramiekers. Per cultuur wordt informatie gegeven, waarbij de schrijver zich terecht niet beperkt tot het 'Nederland' uit de titel. Kaartjes van het verspreidingsgebied van de Neanderthalers en van de Hamburger en Tjonger cultuur maken de lezer duidelijk, dat onze huidige grenzen in de prehistorie niet bestonden.

Na een typering van de Neanderthaler en een vergelijking tussen deze mens en de Cro Magnonnens geeft de auteur informatie over de ijstijden met nadruk op de temperatuurwisseling in deze streken tijdens de laatste ijstijd. De ontwikkeling van de mens wordt voortgezet via de Hamburger cultuur en de Tjonger cultuur, waarin de nadruk

ligt op de ontwikkelingen in gereedschap: de 'uitvinding' van de harpoen, de pijl en boog, de krombeksteker en de vele microlieten. Ook de latere jagers en vissers komen o.a. via de kano van Pesse aan de orde, waarna de eerste boeren in Limburg het besluit van het boekje vormen. Ten slotte zijn een verklarende woordenlijst, een alfabetisch register en een tijdbalk opgenomen.

Onlangs de sympathieke opzet van het boekje is het eindresultaat minder geslaagd dan verwacht mocht worden. De schrijfstijl is moeizaam en overbodig belerend. De tekeningen missen kracht en duidelijkheid. Maar boven alles ontbreekt de verhelderende werking van de didactische reductie. De schrijver heeft verzuimd om voor zijn doelgroep juist die elementen te kiezen en die zo te ordenen, dat er een helder overzicht ontstaat van wat in de titel beloofd wordt. In plaats daarvan put de schrijver zich uit in details, die zicht op de grote lijn verduisteren. Dit gebeurt bijvoorbeeld in de lange opsomming van klimaatsveranderingen in de periode van ± 50.000 jaar geleden tot 2.500 jaar geleden: zeer gedetailleerd, maar met het effect dat de lezer door de bomen het bos niet meer ziet. Ditzelfde volledigheidsstreven zit in de tijdbalk achterin het boekje, waarin allerlei namen voorkomen, die in de tekst niet genoemd worden.

Slordigheden zijn er in de dateringen, doordat de schrijver twee dateringen door elkaar gebruikt: 'zoveel jaar geleden' en 'voor Christus'. Zo is de kano van Pesse eerst uit ± 8000 v.Chr.' en daarna 'ongeveer 8500 jaar oud' (de laatste datering is de beste).

Er moet voor de doelgroep een beter geschikt boekje gemaakt kunnen worden, zoals hoofdstukken uit 'De onderkant van Nederland' aantonen, met een meer op de doelgroep gerichte feitenreductie, een soepeler taalgebruik en met betere illustraties (zie *Kleio* 6, 1985).

Cees van der Kooij

Hans Reichardt, *De ijstijd. Over mensen en dieren in de ijstijd*. Aartselaar, Zuidnederlandse Uitgeverij en Harderwijk, Centrale Uitgeverij. Hoe en Waarom-serie, nr. 65, prijs f 12,90. Illustraties: G. Todt en G. Werner. Wetenschappelijke verantwoording: J. Möller. Oorspronkelijke titel: *Die Eiszeit* (Hamburg, Tesseloff Verlag, 1979) Nederlandse bewerking: R.S. van der Linden.

In de 'Hoe en waarom'-serie zijn al heel wat boeken over historische onderwerpen verschenen. Boeken over de tijd, over de woningen in de loop der tijden, de oude Grieken, het oude Rome, de Vikingen e.d. De delen uit deze serie behoren tot de zake-lijk-informatieve boeken, die zowel voor

jongeren als volwassenen geschikt zijn. De structuur van de boeken is socratisch: aan de hand van vragen worden de onderwerpen aan de lezer voorgesteld.

Als nummer 65 van deze serie verscheen van de hand van Hans Reichardt het boek *De ijstijd* met de ondertitel *Over mensen en dieren in de ijstijd*. Via vragen als 'Hoe zag de wereld er in de ijstijd uit?', 'Hoe lang duurde het tijdperk der ijstijden?' en 'Welke dieren leefden er in de ijstijd bij ons?' wordt het onderwerp voorgesteld. Reichardt heeft voor al die vragen een mooie ordening bedacht. Eerst geeft hij aan wat er allemaal nog herinnert aan de ijstijd, met name in het landschap. Daarna gaat hij in op de oorzaken van de ijstijd en op alles wat te maken heeft met gletsjers en morenen.

In aparte hoofdstukken komen dan aan de orde het landschap, de plantenwereld (beide ontbrekend in de ondertitel!), de dieren en de mens. Het boek bevat korte kernachtige informatie met veelal goede illustraties (zowel tekeningen als foto's). Deze hoofdstukken laten goed zien hoe – in vergelijking tot in het Tertiair – in de ijstijd (600.000–15 à 10.000 jr. geleden) het landschap, de flora en de fauna veranderd zijn. Nadrukkelijk wijst Reichardt op het verband tussen de ijstijd en de ontwikkeling van de mens: 'Gedurende de ijstijd legden onze voorvaders, uitgedaagd door de meest akelige levensomstandigheden, de basis van cultuur en beschaving' (blz. 5) en 'Vooral de klimaatwisselingen van de ijstijden bewerkstelligden een ongelofelijk snelle en succesvolle ontwikkeling van het verstand' (blz. 46).

In het slothoofdstuk gaat de auteur in op de vraag of we nu in een na-ijstijd of in de tussenijstijd leven.

Reichardt doet weinig concessies aan zijn lezers, anderzijds schrijft hij niet al te ingewikkeld. Door de vele natuurwetenschappelijke problemen, die hij aansnijdt, is het boek minder geschikt voor de basisschool, al is plaatsing in het documentatiecentrum ten behoeve van de 'betere' leerlingen aan te bevelen. Het boek hoort zeker thuis in de bibliotheek voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs en kan als zodanig niet alleen goede diensten bewijzen in het geschiedenisonderwijs, maar ook in het aardrijkskunde- en het biologieonderwijs. Een correctie behoeft m.i. dan wel de mededeling op bladzijde 39, dat de Neanderthalers geen vuistbijlen meer gebruikten.

Cees van der Kooij

POLITIEK

J.W. de Beus, G. Maneschijn, R. Veldhuis en J. de Waart, *Filosoferen over Politiek*. Martinus Nijhoff, Leiden 1985.

Dit boekje wil een pleidooi zijn voor filosofieonderwijs op school. In de inleiding wordt gesteld dat filosofie kinderen helder en logisch kan leren denken en hen kan leren ideologieën kritisch te analyseren. Dat lijkt me een wat optimistische visie. Er zijn heel veel gevallen waarbij filosofie juist tot verwarring der geesten heeft geleid. Weinigen zullen zoveel jongeren tot warhoofde-rij hebben aangezet als de Duitse filosofen Hegel en Fichte. In Nederland hebben we beruchte voorbeelden van de werking der filosofie gehad in de neo-kantianen Goede- wagen (hoofd van de Kulturkammer) en Snethlage (die Stalin als 'de zon der mens- heid' beschouwde.) Maar goed, de schrij- vers van dit boekje bewijzen in ieder geval dat het ook anders kan.

De vier opstellen die het boekje bevat heb ik stuk voor stuk met veel plezier gelezen. Ze gaan over uiteenlopende onderwerpen: over de ideologische achtergrond van de Nederlandse politieke partijen, over de vraag of het beleid van de regering-Lubbers rechtvaardig genoemd kan worden, over het probleem van de burgerlijke ongehoor- zaamheid en over de taak van de overheid in zedenkwesties.

Het aardige is dat alle auteurs een duidelijke stelling verdedigen, voortdurend tot tegenspraak prikkelen en tegelijkertijd een goed inzicht geven in de stand van de dis- cussie over hun onderwerp. Bovendien zijn de artikelen helder geschreven. Voor leer- lingen lijken ze me echter te abstract. Voor een zin als '*Niemand is er volledig in ge- slaagd een synthese te vinden tussen de consistentie van zijn redenering en de rele- vantie en aanvaardbaarheid ervan op poli- tiek terrein*' zijn heel wat filosofielessen no- dig. En dat is jammer, want deze opstellen zouden overigens heel goed bij maatschap- pijleer gelezen kunnen worden.

Dik Verkuil

E.G. Hoekstra, *De Nederlandse Politieke Partijen*. Uitgeverij Kok, Kampen 1986.

In het boekje *De Nederlandse Politieke Partijen* wordt in kort bestek de geschie- denis van de partijen die tot voor kort in de Tweede Kamer vertegenwoordigd waren behandeld. Het is niet de eerste keer dat zo'n boekje het licht ziet en het zal ook wel niet de laatste keer zijn. De politieke ontwikkelingen volgen elkaar zo snel op dat ze voor de matig geïnteresseerde bur- ger moeilijk te volgen zijn. Daarom hebben dergelijke boekjes altijd hun functie.

Helaas zal dit boekje meer verwarring stich- ten dan duidelijkheid scheppen. De inlei- ding deed mij al het ergste vermoeden.

Daarin stelt de auteur tot mijn verbazing dat de verbrokkeling van de politieke macht steeds maar doorgaat en dat de PPR een socialistische en D'66 een links-radicaler partij is. Eigenlijk weet je na zo'n inleiding al dat de rest ook niet veel bijzonders kan zijn.

Een voorbeeld van het treurige niveau van het boekje vormt de behandeling van de CPN. In 3 pagina's weet de auteur een groot aantal bokken te schieten. Volgens hem noemde de partij zich vanaf 1917 communistisch (in werkelijkheid deed ze dat pas vanaf 1918), veranderde zij in 1937 haar naam van CPH in CPN (dat deed ze echter al in 1935), maakte zij zich vanaf 1953 los van de Sovjet-Unie (daartoe kwam zij echter pas omstreeks 1960), bleef zij daarna echter wel lid van de communisti- sche internationale (die al in 1943 werd op- gegeven; trouwens vanaf 1963 onderhield de CPN lange tijd helemaal geen internatio- nale contacten), stond zij samenwerking met andere democratische partijen voor (terwijl ze zelf geen democratische partij was) en behaalden de vernieuwers binnen de partij in 1985 de overwinning op de orthodoxen (terwijl hiervoor even verderop 1982 als datum genoemd wordt).

Erger nog is dat de auteur belangrijke be- grippen niet of verkeerd uitlegt en dat hij bijzaken vermeldt en hoofdzaken weglaat.

Wie vóór lezing van dit boekje weinig van politiek begreep, zal erna er helemaal niets meer van begrijpen.

Dik Verkuil

kleio



KLEIO KRANT



Afdeling Den Haag

'Den Haag '14-'18: fragmenten uit een dagboek'

Onder de titel *'Den Haag '14-'18: fragmenten uit een dagboek'* werd op 5 september in het Segbroek-College een tentoonstelling over Den Haag tijdens de Eerste Wereldoorlog geopend. Ter gelegenheid van de opening fungeerde VGN-voorzitter Nico Maarsen als feestredenaar. Gedurende vier maanden valt deze reizende tentoon-

stelling te bezichtigen in een kunstkar, de mobiele expositieruimte van het Haags Gemeentemuseum, die voor deze gelegenheid is ingericht met materiaal uit het Gemeentearchief van 's-Gravenhage. Tot de herfstvakantie is de kunstkar op diverse plaatsen in de stad te vinden. Daarna doet hij scholen voor voortgezet onderwijs in de Haagse regio aan.

Een bezoek van een tentoonstelling aan de geschiedenisles is een bijzonder evenement op school. *'Den Haag '14-'18'* is dan ook een nieuw onderwijsproject, dat ontstaan is uit de samenwerking van het Gemeentearchief, het Gemeentemuseum en de afdeling Den Haag van de VGN. In goede harmonie hebben zij een lokaal-historisch project opgezet, dat voor een algemeen publiek interessant is, maar dat vooral zijn weg dient te vinden naar het onderwijs. De realisatie was in handen van een werkgroep, die als volgt was samengesteld: Coos Wentholt (archief), Nini Jonker en Astrid van den Berg (museum), Mieke Fischer (docente Scholengemeenschap Zuidwalland), Joke van der Leeuw-Roord (do-

cente Edith Stein College), Chris Nigten (docent Segbroek-College en Haagse Leergangen), Gerard Persoon (docent College Leeuwenhorst, Noordwijkerhout) en Hans de Wolff (vakdidacticus Universiteit van Amsterdam en docent Stevin College).

Twee jaar geleden vond ook een dergelijk project plaats, te weten *'Den Haag van hoog tot laag. Spiegel van 1884'*, dat het dagelijkse leven van honderd jaar geleden tot thema had. (Zie Kleio (25), nr. 7, sept. 1984, blz. 29-31.) Het succes van de tentoonstelling – 170 klassen hebben hem bezocht – en het begeleidende materiaal vormden de drijfveer om op de ingeslagen educatieve weg voort te gaan. *'Den Haag '14-'18'* vertoont qua vorm duidelijke overeenkomsten. Ook bij dit project is sprake van vier samenstellende delen: de tentoonstelling, de begeleidende brochure, een diaserie en een videoband.

De videoband, genomen uit de serie *'Het machtige werelddeel'*, verschaft de tentoonstellingsbezoeker algemene achtergrondinformatie over de Eerste Wereldoorlog. (Vanaf november a.s.

kan iedere school beschikken over de vierdelige NOT-productie.) De diaserie, die bestaat uit een selectie van 36 beelden uit het overvloedige archiefmateriaal, is met het oog op gebruik in de geschiedenisles vervaardigd. De brochure, die zich ook goed leent als lesmateriaal, is bedoeld om de tentoonstelling te verdiepen.

Waarom anno 1986 een tentoonstelling over Den Haag tijdens de Eerste Wereldoorlog? Na de publiciteitgolf van vorig jaar over de Tweede Wereldoorlog leek als tegenwicht aandacht voor de dramatische oorlog van 1914–1918 gerechtvaardigd, temeer daar deze Den Haag zeker niet onberoerd heeft gelaten. De veronderstelling, dat in een neutraal land tijdens de oorlog niets bijzonders zou hebben plaatsgevonden, blijkt niet houdbaar.

Dit project biedt het voortgezet onderwijs de gelegenheid lokale geschiedenis te beoefenen, omdat de Eerste Wereldoorlog een algemeen onderwerp in de geschiedenisles is. Het mes snijdt zo naar twee kanten, te weten naar de kennis van de oorlog en naar die van de Haagse geschiedenis.

Door het dualistische karakter van Den Haag, dat zowel een gewone gemeente als de residentie is, biedt de begeleidende brochure ruimschoots informatie om ook op een niet-Haagse school in een lessenserie over de Eerste Wereldoorlog het vaderlandse aspect te verduidelijken. De tentoonstelling probeert deze historische periode te concretiseren door plaats in te ruimen voor lokale herkenningspunten. De kunstkar komt immers in principe niet buiten de Haagse regio. Bovendien is speciaal voor het voortgezet onderwijs bij de brochure een lijst met vragen en opdrachten ontwikkeld, waardoor de leerlingen over uitdagend werkmateriaal beschikken, dat zich zowel voor klassikale als individuele behandeling leent. Ten slotte leveren archief en museum met dit project een visitekaartje af, dat bij leerlingen de belangstelling voor deze culturele instellingen kan stimuleren.

Als invalshoek heeft de werkgroep gekozen voor de bij het Gemeentearchief berustende oorlogsagenda van mejuffrouw M.E. de Zaaijer. Als jonge vrouw van net twintig jaar met interesse voor het wereldgebeuren begon Miep de Zaaijer eind juli 1914 met het beschrijven van de door de oorlogstoestand zo



Een reünie van de familie De Zaaijer op 6 september 1916. De ouders van Miep zitten als derde en vierde van links. Miep staat tweede van rechts. Haar zussen Bou en Johanna staan respectievelijk eerste en vierde van links. Deze foto is afkomstig uit de oorlogsagenda. (Verzameling Gemeentearchief Den Haag.)



De vader van Miep in zijn apotheek aan de Anna Paulownastraat 51. Deze foto uit 1918 is afkomstig uit de oorlogsagenda. (Verzameling Gemeentearchief van 's-Gravenhage.)

sterk beïnvloede gebeurtenissen uit het dagelijkse leven in Den Haag. Dankzij een bewonderenswaardig doorzettingsvermogen wist zij deze arbeidsintensieve bezigheid vol te houden tot het begin van 1920, zodat zij op onmiskenbaar eigen wijze de invloed van de wereldbrand op het Haagse leven heeft geschetst.

De vier kloeke, naderhand door haar vader in het net overgeschreven delen van de oorlogsagenda, zoals zij haar geesteskind noemde, vormen een combinatie van dagboeknotities en een bronnenverzameling. Zij illustreerde haar ontboezemingen met allerhande eigentijds materiaal. Door de vele aanschijfskaarten, kranteknipjes, brieven, bonnen en dergelijke is alleen al het doorbladeren van haar egodocument een interessante bezigheid.

De waarde van dit document voor de vaderlandse en lokale geschiedenis is niet onopgemerkt gebleven. In het *Jaarboek Die Haghe* van 1931 zijn enkele uitvoerige fragmenten gepubliceerd, terwijl de schrijfster Marie van Zeggelen de oorlogsagenda bewerkte tot haar in de jaren dertig verschenen roman *'Alles Paraat'*. In 1986 is het dagboek, want daarop lijkt de oorlogsagenda het meest, het uitgangspunt voor een lokaal-historisch onderwijsproject.

De familie De Zaaijer bewoonde het pand Anna Paulownastraat 51, waarin de vader van Miep een apotheek dreef. Het gezin bestond behalve uit Miep en haar ouders uit haar oudere zussen Johanna en Bou. Ondanks haar ruime aandacht voor familiezaken wijdt Miep haar vaak levendige en subjectieve be-

schouwingen hoofdzakelijk aan het dagelijkse gebeuren in Den Haag.

Korte fragmenten uit het dagboek worden in de tentoonstelling en de brochure uitgewerkt aan de hand van foto's, kranten, tijdschriften, prenten, advertenties en wat dies meer zij. Uitsluitend origineel bronnenmateriaal wordt gehanteerd.

De volgende thema's staan centraal in het project:

1. de mobilisatie en het begin van de oorlog, waarin spanning en onrust stegen;
2. het soldatenleven binnen en buiten de kazernes;
3. de invloed van de oorlog werkte diep in op het dagelijkse leven. Onder leiding van burgemeester Van Karnebeek nam het gemeentebestuur in deze crisistijd ingrijpende distributiemaatregelen. Bij voedselrellen in april 1918 vielen onnodig twee doden. In november 1918 maakte de Spaanse griep epidemie zelfs zo'n 300 slachtoffers;
4. de vreemdelingen die in groten getale toestroomden. De komst van meer dan 10.000 Belgische vluchtelingen was goed merkbaar voor een bevolking die zelf ruim 300.000 zielen bedroeg;
5. het culturele leven, waarvoor de familie De Zaaijer zich interesseerde, komt in de vorm van literatuur, muziek, toneel, uitgaansleven en beeldende kunst aan de orde;
6. een enorm aantal uiteenlopende activiteiten was een kenmerkend verschijnsel in deze periode;
7. in de directe naweeën van de

oorlog staat de revolutiepoging van de socialistenleider Troelstra in november 1918 centraal.

'Den Haag '14-'18' is qua opzet en inhoud een interessant tentoonstellingsproject voor het Haagse publiek en de middelbare schooljeugd. Voor nadere informatie over het bestellen van brochures, diaserie of de kunstkar wende men zich tot mevrouw J.F.M. Wentholt, Gemeentearchief van 's-Gravenhage, afdeling Educatie, Loosduinseweg 17, 2571 AA 's-Gravenhage, tel. 070-648904.

Een brochure kost f 5,- en een diaserie f 30,-. Het bezoek aan de tentoonstelling is gratis. Gezien de verhouding tussen de hoeveelheid informatie en de prijs hoeft de modale geschiedenisleraar de brochure beslist niet te laten liggen. Misschien zelfs een tip voor collega's de schoolbieb of, last but not least, de leerlingen.

Het bestuur van de afdeling Den Haag.



Afdeling Amsterdam

Hierbij stellen wij onze Amsterdamse werkgroep 'Museum en onderwijs' voor, een initiatief van enkele geschiedenisleraren van de afdeling Amsterdam. Deze werkgroep stelt zich ten doel de mogelijkheden die de vele Amsterdamse archieven, musea en monumenten het onderwijs bieden te onderzoeken, te gebruiken en te inventariseren.

Het leggen van contacten met musea en archieven. Daar de werkgroep slechts een gering aantal actieve leden heeft, zijn wel een aantal maar nog niet alle mogelijke contacten gelegd.

Belangrijkste benaderingsvraag het afgelopen jaar was: hoe kunnen musea ons een helpende hand bieden bij verplicht te behandelen thema's of CSE-onderwerpen zoals bijvoorbeeld 'Nederland in het interbellum'. In dit verband is het aardig om te vermelden dat het Amsterdams Gemeentearchief welwillend is geweest materiaal ter inzage aan te bieden en mee te denken over mogelijkheden hoe dit eventueel toegankelijk te maken voor leerlingen.

Bij verschillende tijdelijke tentoonstellingen biedt het Amsterdams Historisch Museum reeds eenzelfde mogelijkheid door middel van informatiemiddagen. Ook andere musea kunnen en willen behulpzaam zijn bij het voorbereidende werk op museumbezoek, bijvoorbeeld door middel van in- en rondleidingen.

Het verzamelen en inventariseren van alle mogelijke excursies, rondleidingen, vragen en opdrachten etc., die bedoeld zijn voor verschillende klassen en gericht zijn op of aansluiten bij onderwerpen die behandeld (kunnen) worden. Dit punt heeft tevens een praktisch aspect: namelijk ter voorkoming van dubbel werk, wil de werkgroep gaan fungeren als een verzamelpunt voor allerlei excursies etc.

Wij stellen ons nu het volgende voor:

1. Meer actieve leden voor de werkgroep: Wie geïnteresseerd is, is van harte welkom en kan con-



Afdeling Utrecht

Discussieavond op donderdagavond 30 oktober om acht uur in College Blauwkapel, Winklerlaan 343, Utrecht-Tuindorp Oost. Namens het bestuur van de VGN is aanwezig dr. N.J. Maarsen. Onderwerpen zullen zijn:

- * het rapport van de Cie HEG betreffende de staatsinrichting (zie *Kleio* 6/1986, p. 28-35);
- * geschiedenis in het Mavo en Lbo (zie het middenkatern van *Kleio* 7/1986 'Na de HEG de BRUG').

De Politionele Acties

Een symposium van de Stichting Maatschappij en Krijgsmacht
 27 en 28 november a.s. in de Nieuwe Kerk te Den Haag

Op donderdag 27 en vrijdag 28 november 1986 organiseert de Stichting Maatschappij en Krijgsmacht een tweedaags symposium over de politionele acties in het voormalig Nederlands-Indië. Beide dagen vinden plaats in de Nieuwe Kerk aan het Spui te Den Haag. Deze politionele acties uit de jaren 1947 en 1948 worden geanalyseerd door een team van voornamelijk historici, samengebracht op initiatief van prof. dr. G. Teiler van het KIM, het Koninklijk Instituut voor de Marine.

De eerste dag – 27 november – onder voorzitterschap van dr. L.G.M. Jaquet, die tevens het openingswoord zal spreken, heeft een meer Nederlands/politiek karakter. Spreker en onderwerpen:

- | | |
|--------------------------|--|
| 1 Dr. P.F. Maas | 'Leger te gelde', financiële aspecten van de politionele acties. |
| 2 Prof. dr. T.Th.M. Bank | Politieke besluitvorming en politieke zorg rond de strijdkrachten in Indië. |
| 3 Drs. J.W.M. Schulten | Vrijwilligers en weigeraars: propaganda, voorlichting, thuisfront. |
| 4 Mw. drs. P.M.H. Groen | 'Operatie Product', strategie en besluitvorming betreffende de eerste politionele actie. |

De tweede dag – 28 november – onder voorzitterschap van dr. C.M. Schulten, heeft een meer Indonesisch/militair karakter. Sprekers en onderwerpen:

- | | |
|------------------------------|---|
| 5 Prof. dr. J.A.A. van Doorn | De planters belegerd: de positie van de Europese planters tussen Nederlandse steun en Indonesisch verzet. |
| 6 Dr. P.J. Drooglever | De samenstelling van de Indonesische strijdkrachten als onderhandelings-thema. |
| 7 Drs. J.A. de Moor | Het Korps Speciale Troepen: tussen marechausseeformule en politionele actie. |
| 8 Prof. dr. G. Teitler | Een vergeten strijd: zeepolitie, smokkel, infiltratie. |

Belangstellenden wordt verzocht zich vóór 10 november als deelnemer op te geven door het overmaken van f 60,- voor twee dagen (incl. documentatiemap, koffie, thee en lunches) op het gironummer van de SMK, 47 95 13 o.v.v. 'politionele acties' en de naam van de deelnemer. Bij de deelneming aan één van beide dagen is f 30,- verschuldigd. Bij overmaking svp duidelijk aangeven voor welke dag men betaalt. Studerende kunnen korting krijgen (telefoon 070-46 12 59).

Alle nadere informatie bij het bureau van de SMK, Bachmanstraat 1, 2596 JA Den Haag.

tact opnemen met één van onderstaande personen:
 Ellen Marrenga, Langeleidsdwarstraat 212 hs, 1017 NR Amsterdam, tel. 277126.
 Francine Jageneau, Elandsstraat 33^a, 1016 RW Amsterdam, tel. 233988.

2. Wij willen de leraren geschiedenis die zich aangesproken voelen, verzoeken materiaal wat reeds gemaakt is bij vaste collecties of nu nog te bezichtigen exposities, archiefbezoek, beeldmateriaal en stadswandelingen etc., toe te zenden aan één van de bovengenoemde

personen. Wilt u bij het materiaal tevens vermelden a. voor welke klas/leeftijd, b. bij welk onderwerp, en c. bij welke methode u dit materiaal heeft ontwikkeld. Wanneer u dit in eerste instantie wat veel gevraagd vindt, kan een beschrijving van wat u ongeveer

heeft, volstaan.

Tot slot volgende uitnodigingen:
 Op woensdag 24 september worden alle Amsterdamse leden van de VGN van harte uitgenodigd tot een Inleiding plus Rondleiding op de tentoonstelling 'Kunst voor de Beeldenstorm'. U wordt hiervoor verwacht in het Rijksmuseum, via de rechteringang waar u doorverwezen wordt naar de educatieve dienst. Om 15.00 uur start het programma voor de VGN. Het zal verzorgd worden door mevrouw F. Tissink, medewerkster van het Rijksmuseum.

Op woensdag 8 oktober van 16.00 tot 18.00 uur organiseert het Amsterdams Historisch Museum een docentmiddag in verband met de tentoonstelling 'De smaak van de elite'.

Op vrijdag 31 oktober wordt tussen 16.00 en 22.00 uur de videoband 'Vier manieren om een museum te bezoeken' vertoond. De heer L.G. Dalhuisen zal aanwezig zijn om deze studiemiddag en -avond te begeleiden. Rond 18.00 uur zal een eetpauze worden ingelast.

Wij hopen uiteraard op veel positieve reacties op ons initiatief en op veel aanwezigen bij bovengenoemde evenementen,

de Amsterdamse werkgroep

Conferentie Wiardi Beckman Stichting

Conferentie Sociaal-democratie in Europa, 1945–1950

Op vrijdag 3 en zaterdag 4 oktober viert de Wiardi Beckman Stichting haar veertigjarig bestaan door middel van een internationale studieconferentie in Casa 400 (James Wattstraat 75) te Amsterdam. Deze conferentie begint op vrijdagochtend te 10.00 uur en eindigt op zaterdagmiddag te 16.00 uur. (Gedurende de avonden op vrijdag is er geen bijeenkomst voorzien.)

Het thema van de conferentie luidt: 'Sociaal-democratie in Europa, tussen vernieuwing en aanpassing, 1945–1950'. Zij is voorbereid door de historische werkgroep van het wetenschappelijk bureau. Tijdens de conferentie worden inleidingen gehouden door Kenneth Morgan over Labour, Torsten Nybom over de Zweedse SAP, Mieke van Haegendoorn over de BSP, Kurt Klotzbach over de SPD, Hughes Portelli over de SFIO en Jan Bank over de Partij van de Arbeid. De voertaal tijdens de conferentie zal het Engels zijn. Een aantal vragen zal voor iedere

inleider – en in de discussie – centraal staan: wat waren de doelen en verwachtingen van sociaal-democratische hervormingspolitiek aan het einde van de Tweede Wereldoorlog; welke wijzigingen in het politieke en economische bestel wisten zij tot stand te brengen; welke factoren werkten begunstigend dan wel belemmerend op deze hervormingspolitiek; wat was het effect van ervaringen en verrichtingen in de eerste naoorlogse jaren op de formulering van strategie en doeleinden in de diverse sociaal-democratische partijen. Dat alles in een periode die achteraf steeds is beschouwd als bijzonder gunstig voor hervormingen in socialistische richting. Tenslotte komt de vraag aan de orde welk beeld de hedendaagse sociaal-democratische partijen hebben van deze jaren en welke lessen uit die periode vallen te trekken voor het heden.

Belangstellenden voor deze jubileumconferentie kunnen zich voor 22 september schriftelijk opgeven als deelnemer bij de Wiardi Beckman Stichting, t.a.v. Ria Nijholt, Postbus 1710, 1000 BH Amsterdam. Aangezien het aantal plaatsen beperkt is, zullen de opgaven worden behandeld in volgorde van binnenkomst. Aan de deelnemers zal te zijner tijd nadere informatie over de gang van zaken tijdens de conferentie worden toegestuurd.

De kosten voor twee lunches en koffie en thee bedragen per deelnemer f48,-. Men wordt verzocht deze bij opgave over te maken op giro 30603 t.n.v. de WBS o.v.v. 'jubileumconferentie'.

Leraren steunen elkaar

Veel leraren gaan gebukt onder een grote werkdruk. Anderen hebben juist last van het ontbreken van werk. Om een kleine praktische bijdrage aan de oplossing van dit probleem te leveren, is enige tijd geleden de *Projectgroep van Werkzoekende Historici* (her-) opgericht. Het gaat hier om een groep van pas afgestudeerde historici die na hun schoolstage voeling proberen te houden met het onderwijs. Zij doen dit door lesprogramma's te ontwikkelen en deze uit te testen op scholen. Hun activiteiten op dit gebied lopen nogal uiteen. Zowel qua onderwerp als qua methode en benodigde tijd, zijn de produkten zeer variabel.

Als u van de diensten van de werkzoekende leraren gebruik zou willen maken, kunt u misschien het best zelf met verzoeken komen. Het meest aantrekkelijke aspect van de werkgroep is namelijk dat zij lesplannen kan ontwikkelen die zittende leraren wel aantrekkelijk vinden, maar waaraan

Tentoonstelling over Vrij Nederland in oorlogstijd in museum Overloon

op 7 augustus was ik als vertegenwoordiger van de VGN aanwezig bij de opening van de tentoonstelling Vrij Nederland in oorlogstijd in het museum Overloon. Zij werd ingeleid door dr. L. de Jong. Zijn boeiende lezing waarin met name de rol van Van Randwijk werd belicht, zal, als u dit leest, reeds in Vrij Nederland te lezen zijn geweest: een 'didactische' voorbeeldigheid om van te watertanden. Het tentoongestelde heeft mij zeer getroffen: in een museum als Overloon waarin gemakkelijk alle nadruk valt op wapenfeiten en technisch-militaire onderwerpen, werd ik geconfronteerd niet met veldslagen en anti-tankgeschut, maar denken en voelen, lief en leed van een kleine groep die zich door de bezetter niet liet intimideren.

Juist door de nadruk op de denken gevoelswereld lijkt mij de tentoonstelling van groot belang voor leerlingen uit de bovenbouw van Vwo en Havo en duidelijk minder geschikt voor 12- tot 16-jarigen.

Het zou jammer zijn, wanneer in januari – tot zo lang duurt de tentoonstelling – al het materiaal weer in vergetelheid terugviel. Daarom vraag ik hier, of er onder onze leden zijn die zouden willen overwegen om op basis van de tentoonstelling een onderwijsleerpakket te maken. Ik heb hierover al van gedachten gewisseld met de directeur van Overloon, die steun niet direct kon toezeggen, maar

zij zelf nooit toe komen. Natuurlijk hoeft u geen gedetailleerde uiteenzetting van uw verlangens te geven. Maar het is wel zinvol iets van uw wensen te laten horen. De werkgroep wil namelijk het liefst *echt* dienstverlenend werk verrichten.

Mocht u meer informatie wensen, dan kunt u contact opnemen met Dik Verkuil, Pedagogisch Didactisch Instituut, Heidelberglaan 2, Postbus 80120, 3508 TC Utrecht, telefoon 030-532466 (bij geen gehoor 030-533776).



wel onmiddellijk bereid was daarvoor in het bestuur te pleiten. Hij meldde bij die gelegenheid dat in de herfst een symposium gewijd zal worden aan de illegale pers; mij dunkt, wie zin heeft om aan vertaling van het materiaal naar de school toe mee te werken, zou zeker dit symposium niet mogen missen.

Wie belangstelling heeft, wende zich tot mij, het liefst schriftelijk.

Nico Maarsen

Oral History

Het PDI (afdeling geschiedenis) van de RU Utrecht zoekt contact met docenten die ervaring hebben met het gebruik van het historisch

interview (oral history) als werkvorm.

Telefonische reacties naar: P. de Jong, tel. 030-948379 of T. van Dam, tel. 085-234379.

(Bij voorkeur op werkdagen en in het weekend na 19.00 uur.)

Historische jeugdliteratuur

Eind 1985 werd in de Hogeschool te Tilburg een conferentie gehouden over leesvaardigheid. Bij enkele van de vele lezingen die daar werden gehouden, kwam naar voren dat er bij de pogingen om het geschiedenisonderwijs voor de jeugd te verbeteren, grote behoefte bestaat aan nieuwe historische verhalen en romans voor de jeugd die leesbaar zijn en gebaseerd op de actuele stand van zaken binnen de geschiedbeoefening.

Vanuit de invalshoek van een algemene kinder- en jeugdboekenuitgeverij vinden wij het de moeite waard nader op dit idee, het vergroten van de aandacht voor de historie en historische verhalen, in te gaan en concrete mogelijkheden te onderzoeken. Derhalve zijn wij op zoek naar historici (of personen die voldoende geschiedkundig zijn onderlegd) die talenten hebben om op boeiende en deskundige wijze historische verhalen voor kinderen te schrijven.

Misschien iets voor u? Neem dan contact op met de uitgeverij Unieboek, W. Hofman of mevr. I. Schuurman, gebouw Spoorgaard, Onderdoor 7, Postbus 97, 3990 DB Houten. Telefoon 03403-77660.

Drugs: bestrijding in het veld en in de klas

Onderwijsgeevenden weten, vaak uit eigen ervaring, dat alcohol en drugs invloed hebben op leerlingen. Soms ligt de nadruk meer op soft en hard drugs, een andere keer heeft alcohol een grote voorkeur. Hoe lichten docenten hun leerlingen hierover in? Daarover lopen de meningen sterk uiteen. Vertegenwoordigers van de media, het onderwijs en de consultatiebureaus bekijken ieder vanuit hun eigen deskundigheid het probleem van voorlichting en onderwijs over alcohol en drugs: de bestrijding in de klas.

In het veld probeert men intussen ook de verbouw van gewassen

die drugs kunnen opleveren tegen te gaan. Die velden liggen onder andere in Zuid-Oost-Azië en Latijns-Amerika. De Verenigde Naties is één van de organisaties die in samenwerking met anderen naar oplossingen streeft. Het hoofd van de Afdeling Verdovende Middelen van de Centrale Recherche Inlichtingendienst geeft een verslag uit eigen ervaringen opgedaan in de landen die de bron van drugs zijn.

Docenten, studenten van lerarenopleidingen en leerlingen uit de hoogste klassen van voortgezet en beroepsonderwijs nodigen wij uit om aan deze onderwijsdag deel te nemen en met de inleiders van gedachten te wisselen over alcohol- en drugsbestrijding.

PROGRAMMA

Ochtendzitting
10.00–10.30

Aankomst van de deelnemers; thee en koffie

BESTRIJDING VAN DRUGS AAN DE BRON IN ZUID-OOST- AZIË EN LATIJNS-AMERIKA

10.30–11.15

Welkomstwoord en lezing over de bestrijding van drugs aan de bron door G.F. de Gooyer, Hoofd Afdeling Verdovende Middelen van de Centrale Recherche Inlichtingendienst.

11.15–11.30

Pauze; thee en koffie.

11.30–12.30

Discussie met de inleider en in aansluiting een film over de bestrijding van drugs aan de bron.

12.30–13.30

LUNCH

Middagzitting

BESTRIJDING VAN ALCOHOL EN DRUGS VIA DE MEDIA EN IN HET ONDERWIJS

13.30–13.55

Video 'Ik laat me niet belazeren' over alcoholmisbruik onder 12- tot 20-jarigen.

13.55–14.15

Inleiding door Dr. N. Rodenburg, Hoofd Afdeling Research TELEAC, over de effectiviteit van voorlichting via de massamedia.

14.15–14.35

Inleiding door Ir. W.E. van Dalen, Hoofd Afdeling Voorlichting en Preventie van het Consultatiebureau voor Alcohol en Drugs Assen, over het nut van voorlichten de lessen en onderwijsmateriaal over alcohol en drugs.

14.35–14.50

Pauze; thee en koffie

14.50–15.10

Inleiding door Ir. F. Akveld, Coördinator Drug Voorlichting Afdeling Gezondheid Voorlichting en Opvoeding van de GGD Rotterdam, over harde en zachte voorlichting in het onderwijs.

14.50–16.00

Forumdiscussie tussen inleiders en deelnemers.

16.00

Afsluiting; een drankje.

De dag wordt georganiseerd door het Instituut 'Clingendael', Clingendael 7, 2597 VH Den Haag, op vrijdag 10 oktober 1986. Aanvang is 10.00 uur en de afsluiting om ongeveer 16.00 uur. Deelneming is vrij en een lunch wordt verzorgd.

Opgeven kan men zich door een kaart of brief of telefonisch bij de afdeling Voorlichting, tel. 070-24 53 84, tst. 211. Geïnteresseerden kunnen daar ook een programma aanvragen.

Studiedag Nederlands Centrum Geestelijke Volksgezondheid

Symposium Aspecten van de praktische zorg voor krankzinnigen in de negentiende eeuw

Op vrijdag 14 november

Tijdens het symposium zullen een vijftal historisch-onderzoekers hun bevindingen presenteren met betrekking tot een aantal onderwerpen op het terrein van de praktische zorg voor krankzinnigen in Nederland in de negentiende eeuw. De onderzoeken die aan de orde gesteld zullen worden zijn of nog niet afgerond of onlangs afgesloten en zijn voornamelijk gebaseerd op bronnen die tot nog toe

niet of nauwelijks het voorwerp van serieus onderzoek zijn geweest. Bovendien gaat het om studies waarover tot nog toe niet is gepubliceerd. De commissie wil op deze wijze de 19e eeuwse ontwikkeling van de Nederlandse psychiatrie wat verder in kaart brengen. Als sprekers zullen optreden:

E. van Stayen:

'Dr. Joseph Guislain en de morele behandeling'.

Mevrouw drs. J. van Vondelen:

'Dr. J.N. Ramaer als geneesheer van het Provinciaal Krankzinnigen-gesticht te Zutphen 1842–1863'.

Dr. C.J. van den Berg, mevrouw

drs. F. den Boer en P. Everard:

'Gek in Groningen: Over opsluiting, behandeling en bestudering van krankzinnigen in de 19e eeuw'.

Drs. J. van Belzen:

'Een duimbreed gronds; over een gekerstende psychiatrische theorie en praktijk'.

Mevrouw drs. A. Pouw:

'Het Rijkskrankzinnigen-gesticht te Medemblik'.

De studiedag vindt plaats op 14 november 1986 in het Provinciaal Ziekenhuis te Santpoort, Brederodelaan 54, Santpoort-Zuid. De kosten van deelname aan het symposium worden nader bekendgemaakt.

Voor inlichtingen kan men terecht bij:

Nederlands centrum Geestelijke volksgezondheid (NcGv), t.a.v. mevrouw E. van der Lans, Postbus 5103, 3502 JC Utrecht. Telefoon: (030) 935141.

'Hoe oudt is het?'

In de Fraeylemaborg in Slochteren is een educatieve tentoonstelling ingericht met als titel 'Hoe

oudt is het?'. In de kamer van de borg worden verschillende methoden om de ouderdom van een voorwerp te bepalen uitgelegd. Zo komen successievelijk de directe, de indirecte, de grafische en de typologische methode aan de orde.

Al deze methoden worden aan de hand van voorbeelden uitgewerkt. Zo zijn bij de stratigrafische methode opgravingstekeningen van Troje, bij de beeldbeschrijvende methode zeventiende eeuwse roemertypen en bij de typologische methode bijlen uit de bronstijd en telefoon toestellen vanaf 1895 te zien. De voorbeelden zijn bruiklenen uit musea uit het hele land. Bij verschillende afdelingen kan de kijker zijn of haar inzichten toetsen door middel van drukknoppen. De tentoonstelling wordt begeleid met een gestencild informatieboekje (f 1,-).

De tentoonstelling is te bezichtigen tot en met 19 oktober 1986. De borg is gevestigd aan de Hoofdweg 32 (tel. 05982-1568) en is geopend van dinsdag tot en met zondag (10-12 en 13-17 uur, zodra het weer wintertijd is: 16 uur).

Cees van der Kooij

Scheppend werk

de stadsarcheoloog in
Nederland 13 september t/m
7 december 1986

Om op een heldere manier uiteen te zetten wat de functie is van een stadsarcheoloog heeft de sectie archeologie van de gemeente 's-Gravenhage een tentoonstelling georganiseerd.

Onder de titel 'Scheppend werk' is de expositie van 13 september t/m 7 december aanstaande te zien in het Museum te Den Haag (Stadhouderslaan 41 – naast het Gemeentemuseum). De tentoonstelling is sterk educatief van opzet en vormt het uitgangspunt voor een speciale museumles. De Haagse scholen zullen hierover binnenkort de nodige informatie ontvangen. Overigens is de expositie dagelijks gewoon voor jong en oud toegankelijk.

In veel Nederlandse steden is de stadsarcheoloog de laatste jaren een vertrouwde verschijning geworden, maar wat een dergelijke functionaris precies doet is de meeste mensen toch niet helemaal duidelijk. De archeoloog speurt naar tastbare overblijfselen uit het verleden. Deze zijn te vinden in de bodem. Met name in de steden echter vormt de aanleg van tunnels, de bouw van parkeergarages, kantoorgebouwen en flats een

Reünie

Zaal 'De Beurs'
A Kerkhof 4 ZZ
Groningen
Aanvang 14.00 uur

Reünie van oud-studenten van het *Instituut voor Geschiedenis* van de *Rijksuniversiteit Groningen*, ter gelegenheid van het 10e lustrum van het GHD 'Ubbo Emmius', dat op 27, 28 en 29 november gevierd zal worden.

Opgeven voor de reünie kunt u zich door overmaking van f 25,- per persoon (uw partner is ook welkom) op rek. nr. 38.51.23.418, RABO Groningen (Giro 802.777), t.n.v. lustrumcie GHD 'Ubbo Emmius', Visserstraat 23a, Groningen, o.v.v. naam, adres en woonplaats.

Uiterlijk voor 1 november 1986

Zegt het voort! Zegt het voort! Zegt het voort!

grote bedreiging voor het aan de oppervlakte brengen van die overblijfselen. De informatie die zij bevatten kan hierdoor onherroepelijk verloren gaan. Deze informatie toch te bewaren is de taak van de stadsarcheoloog.

Een grote maquette, die een beeld geeft van de werkzaamheden rond een opgraving, fungeert als blikvanger van de tentoonstelling. In een denkbeeldige binnenstad ligt een grote opgravingsput open. Archeologen onderzoeken er de fundamenten van middeleeuwse en 17de-eeuwse huizen. Zij graven oude waterputten op, tekenen en fotograferen de grondsporen, wasen en documenteren de vondsten.

In combinatie met de foto's, teksten en videobeelden geeft de maquette duidelijke informatie over de activiteiten die het publiek zo nu en dan in een binnenstad kan aantreffen.

De Rome-reis gaat door!

De studiereis, die de vakgroep geschiedenis van de SOL in samenwerking met de VGN organiseert, gaat door in de Paasvakantie 1987. De kosten voor vliegreis (geen tijdverlies in Uw kostbare vakantie!), transfer, hotel met halfpension (vrijheid 's avonds in Rome), rondleidingen onder deskundige leiding, lokaal openbaar vervoer en entrees zijn begroot op f 1250,-.

Hoewel er voldoende deelnemers zijn, kunt U zich nog opgeven. Inlichtingen kunt U telefonisch inwinnen bij H. Schrijnemakers, 03432-2417 (tussen 19 en 22 uur).

Dit najaar worden de deelnemers uitgenodigd voor een bijeenkomst in Utrecht, waarop informatie over het programma etc. wordt verstrekt. Het is de bedoeling, de platgetreden paden van verveelde gidsen te mijden. Daarbij biedt het Nederlands Instituut in Rome ons hulp.

Opgave kan geschieden bij de SOL (030-525111) t.a.v. Mevr. W. Baas, postbus 14007, 3508 SB Utrecht.

Schooltelevisie najaar 1986

In het najaar van 1986 worden verschillende geschiedenisprogramma's door de Nederlandse Onderwijs Televisie uitgezonden. Nieuw voor het basisonderwijs is de vierdelige serie 'In naam van Oranje...' over het begin van de Nederlandse opstand. De programma's hebben betrekking op Gouda in 1572 en bestaan uit gedramatiseerde scènes met toelichting. De uitzenddata zijn 16, 23, 30 september en 7 oktober, met reprises

op 17 en 24 september en 1 en 8 oktober. Bij de serie hoort een leerlingenswerkbok (f 4,35), een handleiding (f 3,75) en een klasposter (f 12,50). De programma's zijn voor de groepen 7 en 8.

Voor de groepen 6, 7 en 8 wordt de serie 'Als in het stenen tijdperk' herhaald: vijf uitzendingen over de poging van een groep mensen in 1976 om te leven als toen. Uitzenddata: 9, 16, 23 en 30 september en 7 oktober. Bij deze serie hoort een leerlingenswerkbok met bouwplaat (f 4,35), een handleiding (f 3,75) en een diaserie (f 25,-).

Voor de *onderbouw van het voortgezet onderwijs* wordt op 1, 8 en 15 december 'Suske en Wiske anders bekeken', een serie over strips, uitgezonden. Centraal in deze serie staat een 'historische' strip van Willy Vandersteen 'Het Spaanse Spook', die zich afspeelt tijdens de Tachtigjarige Oorlog. Het begeleidend materiaal bestaat uit het stripboek (f 5,25), een handleiding (f 6,95) en een Bulkboek (f 5,-).

Voor de *bovenbouw van het voortgezet onderwijs* zijn er twee geschiedenisseries. De serie 'De Sowjet-Unie 1917-1953' is met twee afleveringen uitgebreid en heet nu 'De Sowjet-Unie 1934-1964'. De uitzendingen vinden plaats op 20, 27 oktober en 3, 10, 17 en 24 november. De leerlingenswerkbokken kosten f 11,- (Mavo-niveau en Havo-Vwo-niveau), de handleidingen zijn gratis. Helemaal nieuw is de serie 'De eerste wereldoorlog', die bestaat uit vier afleveringen, die *achterelkaar* op 18 november uitgezonden worden. Het begeleidend materiaal bestaat uit een handleiding met verweringsbladen (f 6,95).

Cees van der Kooij

Ongezien en ongehoord geregistreerd

Ter gelegenheid van de honderdste verjaardag van Willem Drees verscheen bij de Stichting Nederlands Instituut voor Audio-Visuele Media (Postbus 63426, 2502 JK Den Haag) een diaserie met een geluidscassette (met o.m. historische opnamen) en een handleiding met als titel 'Willem Drees een man van Staat'. Het materiaal is bestemd 'voor de bovenbouw van Lbo, Mavo, Havo en Vwo'. De serie bestaat uit 50 dia's. Het hele pakket kost f 70,- (voor NIAM-leden f 63,-) en de geluidsband alleen f 24,50 (voor NIAM-leden f 20,-) exclusief verzendkosten.

De aanwinstenlijst van het Tech-

nisch Film Centrum (Postbus 320, 6880 AH Velp) van mei 1986 bevat een videofilm over de rijksbegroting, 'Het koffertje van financiën' (17 min., huurprijs f 30,-) en drie produkties over interculturele aspecten van onze samenleving: 'De tweede generatie' (film, 26 min., huurprijs f 30,-), 'Holland 100 pct. multi-color' (video, 32 min., huurprijs f 60,-) en 'Koerden als vluchtelingen' (video met Nederlandse ondertiteling, 45 min., huurprijs f 60,-).

De VPRO biedt vijf cassettes aan over '60 jaar VPRO-geschiedenis'. Het is een programma-serie van het radioprogramma 'Het Spoor'. De cassettes zijn te bestellen door f 40,- over te maken op giro 444600 t.n.v. de VPRO-Hilversum onder vermelding van de titel van het programma.

Liefhebbers van sportgeschiedenis kunnen profiteren van aanbiedingen van Philips-videocassettes. In de handel zijn een videoband over de geschiedenis van de Tour de France en een videoband over de geschiedenis van de wereldkampioenschappen voetbal. De banden moeten wel samen met lege banden gekocht worden.

Tele-Information Aachen produceerde een videoband over de historische Dom in die plaats onder de titel 'Der Aachener Dom'. De band is een Duitstalige produktie van Walter Maas en heeft een aanbevolen verkoopprijs van DM 39,50.

Cees van der Kooij

Rijk en hemels aardewerk

Atheense ceramiek
565-365 v. Chr.

Een tentoonstelling die van 6 september tot en met 2 november in het Allard Pierson museum te zien zal zijn. De tentoonstelling wordt gehouden ter gelegenheid van het emeritaat van prof. dr. J.M. Hemelrijk, die gedurende 20 jaar directeur van het museum is geweest. De eigen collectie van het Allard Pierson Museum is ter gelegenheid hiervan verrijkt met een werk van de Flying-Angel schilder, een mengvat voor water en wijn (krater) van ca. 480 v. Chr. De voorstelling op deze vaas, de wijngod Dionysos op een ezel, vormt tevens het vignet van de tentoonstelling. Een aantal binnen- en buitenlandse musea verklaarden zich bij uitzondering bereid een topstuk uit hun collectie ter beschikking te stellen. Om een indruk te geven: Uit de Staatliche Museen te Berlijn komt de be-



roemde Sosias-schaal. Deze bijzondere schaal wordt in praktisch elk boek over Griekse kunst afgebeeld.

Hiermee wordt voor het eerst de mogelijkheid geboden om vazen die internationaal als de 'Rembrandts' van de Griekse vaasschilderkunst worden beschouwd, in Nederland te bezichtigen. In combinatie met een aantal vazen uit de eigen collectie van het Allard Pierson Museum geven deze topstukken een fascinerend beeld van de uitzonderlijke kwaliteit van vaasvorm en beschildering in de 'gouden eeuwen' tussen 565-365 v. Chr.

In aanvulling op en gelijktijdig met deze tentoonstelling waarbij de aandacht vooral op stijl en *kwaliteit* is gericht, toont het Allard Pierson Museum onder de titel 'Poppen op Potten', de Nederlandse bewerking van de grote Frans-Zwitserse foto-expositie 'Cité des Images', waarin het gaat om de *betekenis* van voorstellingen uit het dagelijks leven van de Grieken.

Vaasschilderingen vertellen ons veel: We zien hoe de Grieken zich kleedden, hoe zij sport beoefenden, streden, feestten, de liefde bedreven, musiceerden, dansten, offerden, stierven en hun doden begroeven. We zien de vrouwen bij hun werk in de huishouding, water halend, spinnend, wewend, hun toilet makend. We krijgen een beeld van rituele handelingen, huwelijksceremoniën, mysteriën en theatervoorstellingen. In de gids bij 'POPPEM OP POTTEN' wordt de museumbezoek(st)er een aantal tips aan de hand gedaan bij het bekijken van afbeeldingen op Griekse vazen. Door verwante afbeeldingen met elkaar te vergelijken heeft men kunnen ontcijferen wat bepaalde combinaties van elementen betekenen. Gewapend met deze kennis kunt u het 'RIJK EN HEMELS AARDEWERK' bewonderen.

De tentoonstelling is gericht op een groot publiek. Beide onderdelen zijn voorzien van een geïllustreerde gids terwijl een begeleidend video-programma zal worden vertoond. Voor groepen bestaat zoals gebruikelijk de mogelijkheid voor een rondleiding op aanvraag.

Voor informatie kunt u bellen naar Beatrice de Fraiture, Allard Pierson Museum, Oude Turfmarkt 127, 1012 CC Amsterdam, tel. 020-525 2552/525 2556.

Brandaan naar Den Haag

Brandaan, de Ierse Odysseus

een middeleeuwse zeevaarder
19 september t/m 26 oktober
1986 in het Museon in Den
Haag

In samenwerking met het Catharijneconvent heeft het Museon een bijbehorend videoprogramma gemaakt.

De tentoonstelling blijft tot en met 26 oktober. Daarna zal zij nog te zien zijn in enkele regionale en lokale musea, in bibliotheken en andere culturele centra van ons land.



Nieuwe uitgaven van Martinus Nijhoff

A. van der Kaap, P. Merckx
Publieke Tribune
Staatsinrichting in
Nederland

het functioneren van de Nederlandse
democratie aan de hand
van een praktijkvoorbeeld



160 p., f 19,75
ISBN 90 207 1467 8

V

Cees van der Kooij
**Verleden, heden en
toekomst**

Geschiedenis en maatschappelijke
verhoudingen voor
de basisschool

plaats, functie en inhoud van
geschiedenis en maatschappelijke
verhoudingen in het onderwijs

ca. 200 p., ca. f 50,-
ISBN 90 6890 076 5



K. van Berkel
**Renaissance der
cultuurwetenschappen**

een wetenschappelijk
vakgebied van recente
datum met een lange voor-
geschiedenis

138 p., f 19,50
ISBN 90 6890 032 3

MN

Martinus Nijhoff
Postbus 33
2300 AA Leiden
tel. 071-149844

prijswijzigingen
voorbehouden;
ook verkrijgbaar
bij de boekhandel

A.Th. van Deursen,
K.L. Poll, H. Ulrich,
H.J.L. Vonhoff
**Geschiedenis:
een hoofdvak**

de plaats van het vak
geschiedenis in het
onderwijs

66 p., f 14,50
ISBN 90 6890 030 7



NIEUW

EIGENTIJDSE LESSEN IN HET HOE, WIE, WAT EN WAAROM VAN HET LOKAAL BESTUUR

BESTUUR & SPELEN

Primair bedoeld als aanvullende stof bij de vakken geschiedenis/ staatsinrichting of maatschappijleer op het niveau bovenbouw havo/vwo

VAN BESEF NAAR INTERESSE

Het bestuur op lokaal niveau is van groot belang voor het leven van alledag. Toch zijn er maar weinig jongeren in geïnteresseerd. Zoals er ook maar weinig jongeren beseft hebben van het functioneren van de gemeentelijke politiek. Daar moet een verband tussen bestaan. Reden voor M50 om lesmateriaal te ontwikkelen in de vorm van het

boek **BESTUUR & SPELEN**. Met als doel jongeren in de bovenbouw van havo en vwo vertrouwd te maken met het hoe en waarom van de lokale politiek. En waardoor de weg vrijgemaakt kan worden voor een wat dieper gaande belangstelling voor deze vitale schakel in ons politieke stelsel.

AANSPREKEND, EIGENTIJD

Hoofdpersonen zijn Peter en Anke. Zij beginnen een actie tegen de plannen van het college van B&W om in hun zwembad de Olympische Zwemspelen te organiseren. Want door die spelen zou het bad tijdelijk worden gesloten. Ook zouden de toegangsprijzen voor het publiek worden verhoogd. Aparte kaderstukjes geven telkens

achtergrondinformatie bij de bestuurlijke aspecten die op dat moment in het verhaal aan de orde zijn. Bijzondere aandacht is er voor de reorganisatieplannen binnen de gemeente, de gemeenteraden. De gehanteerde didactiek berust op het principe van de begeleidende zelfstudie.

VERANTWOORD

De lessenserie kwam tot stand in samenwerking met het Instituut voor Maatschappijleer van de Rijksuniversiteit Groningen. Voor publikatie is de gehele uitgave

doorgenomen met de Vereniging van Nederlandse Gemeenten, vakdocenten en een staatsrecht-deskundige.

BEOORDELEN?

U kunt – onder vermelding van uw functie en de school waaraan u lesgeeft – een beoordelings-

exemplaar aanvragen bij Van Loghum Slaterus, Postbus 23, 7400 GA Deventer; tel. 05700-10811.

BESTUUR & SPELEN is een gezamenlijke uitgave van vereniging M50 en uitgeverij Van Loghum Slaterus.

De prijs van het boek is / 17,50. De uitgave is verkrijgbaar via de boekhandel.

VAN
LOGHUM
SLATERUS

Van Loghum Slaterus
wetenschappelijke uitgeverij

Postbus 23, 7400 GA Deventer.
Telefoon 05700-10811.

M50



1

R.C. Serie / W.H. Blok
1 **MAVO EXAMENBUNDEL GESCHIEDENIS**
6e druk / ISBN 90 6636 192 1
f 12,—

R.C. Serie / W.H. Blok
2 **HAVO EXAMENBUNDEL GESCHIEDENIS**
6e druk / ISBN 90 6636 193 X
f 14,20

R.C. Serie / W.H. Blok
3 **VWO EXAMENBUNDEL GESCHIEDENIS**
6e druk / ISBN 90 6636 194 8
f 14,20



2

**stofomschrijving
historisch overzicht
examenopgaven
oefenvragen
proefexamens
uitwerkingen**



3

uitgeverij **ONDERWIJSPERS**

Prinsengracht 733
1017 JX Amsterdam
☎ 020-262926

EINDEXAMEN NIEUW

KLAS?

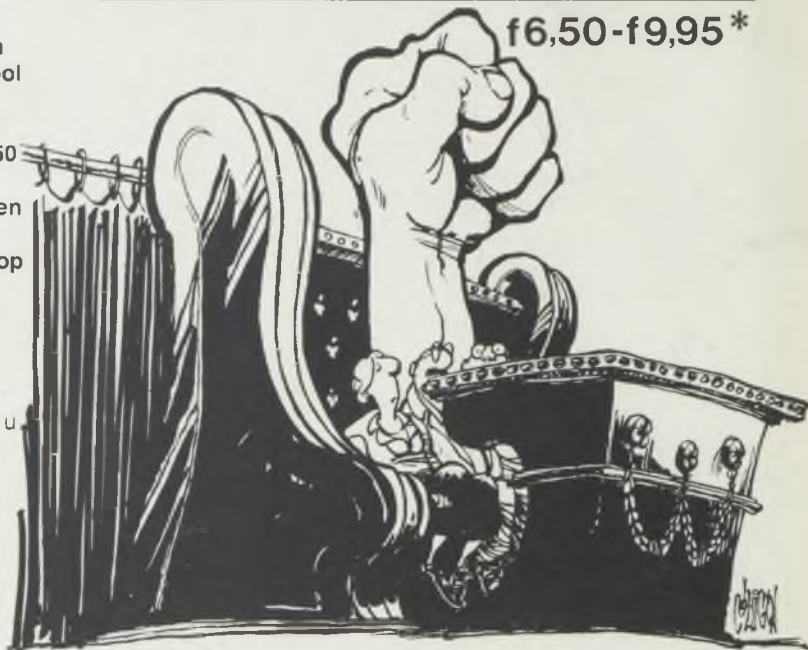
CSE GESCHIEDENIS
VAN KEESINGS ONDERWIJSBLADEN!

f6,50-f9,95*

Geef u volgend jaar geschiedenis in een eindexamenklas? En is uw school geabonneerd op Blikopener en/of Reflector? Dan bieden Keesings Onderwijsbladen u voor slechts f6,50 een speciaal CSE-boekje aan.

Met dit boekje, dat beide onderwerpen voor het CSE behandelt, kunt u uw leerlingen uitstekend voorbereiden op het examen zonder dat u uw leerlingen het grootste deel van het jaar met het CSE hoeft 'lastig te vallen'.

- helder en goed geschreven, zoals u van Blikopener en Reflector gewend bent
- aantrekkelijk geïllustreerd (o.a. spotprenten!)
- voorzien van bronnenmateriaal, vragen, opdrachten en een omschrijving van alle vereiste begrippen
- gericht op zelfstudie
- docentenhandleiding



De teksten voor beide onderwerpen – het functioneren van het parlementaire stelsel in het Koninkrijk der Nederlanden, en de Sovjet-Unie in de jaren 1924-1964 – zijn geschreven door de politicoloog drs. Pieter Maessen (redacteur NRC/Handelsblad) en de politicoloog drs. Ben de Jong (medewerker van het Oost-Europa Instituut van de Universiteit van Amsterdam).

De bewerking en aanvulling is in handen van de redactie van de Onderwijsbladen.

ZAKELIJKE GEGEVENS

- omvang 68 bladzijden
- stevige omslag in steunkleur
- Praktische Wenken voor de docent
- twee edities, één voor MAVO/LBO en één voor HAVO/VWO
- * prijs: f6,50, mits de school een collectief abonnement op Reflector en/of Blikopener heeft (dat hoeft niet voor de sectie geschiedenis te zijn)
- * niet-abonnees kunnen het boekje aanschaffen voor f9,95 via de boekhandel
- presentexemplaren zijn aan de secties geschiedenis gestuurd.

KEESINGS ONDERWIJSBLADEN