

kleio

februari 1985 26e jaargang nr. 1

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





Vereniging van docenten in geschiedenis en staatsinrichting in Nederland

Algemeen Bestuur

N.J. Maarsen, *voorzitter*, Hazelaarstraat 38, 4131 AC Vianen. Tel. 03473-7 27 49.

W.A. Kattenberg, *vice-voorzitter*, Aalsburg 2624, 6602 WG Wychen. Tel. 08894-1 48 37.

W. Bouwman, *1e secretaris*, Kloosterstraat 47, 5708 GM Helmond. Tel. 04920-3 47 09.

E. Boerhout, *2e secretaris*, Androsdreef 14, 3562 XA Utrecht. Tel. 030-61 77 69.

Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). Tel. 05923-4 24.

C.G. van der Kooij, *sectie (1) Pedak/Basisonderwijs*, Schuitendiep 39A, 9711 RB Groningen. Tel. 050-12 85 42.

F.M. Elkerbout, *sectie (2) Mavo/Lbo*, Van Leeuwenhoeklaan 35, 5252 CA Vlijmen. Tel. 04108-67 95.

T. van der Geugten, *sectie (3) Havo/Vwo*, Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel. 071-41 39 25.

H.J.M. van der Geest, *sectie (4) Tertiair Onderwijs*, Kraaiersstraat 30, 2311 NS Leiden. Tel. 071-12 53 25.

C.A.M.J. Bogaerts, *Redactie Kleio*, Omloop West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-8 35 76.

Mevr. D.H. Verhagen, *Didactiekcommissie*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden. Tel. 071-12 26 97.

K.G. van Manen, *Onderwijsadviescommissie*, Beukenlaan 34, 3927 AK Renswoude. Tel. 08387-16 61.

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 1985 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.

kleio

Kleio is het blad van de VGN en verschijnt tien maal per jaar, twee keer als Kleio-Didactica.

Redactie

C. Bogaerts, *voorzitter*, Omloop-West 9, 3402 XM IJsselstein. Tel. 03408-8 35 76.

F.R. Kat, Zoelen.

A.J.L. van Hooff, Malden.

E.M. Janssen Perio, Rotterdam.

E. Jonker, Utrecht.

A.C.M. Peek, Werkhoven.

Mevr. J. Rijken, Amsterdam.

Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein.

C.W. Torreman, Alphen aan den Rijn.

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

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

Leden van de VGN ontvangen Kleio kosteloos. Niet-leden kunnen zich abonneren op Kleio, maar reglementair komen alleen diegenen in aanmerking voor een abonnement zonder lidmaatschap, die niet werkzaam zijn als leraar geschiedenis en staatsinrichting in enigerlei categorie van onderwijs in Nederland. Over uitzonderingen beslist het bestuur.

Abonnementsprijs (incl. porto) f 75,-. Losse nummers kosten f 7,50. Leerlingenmateriaal kost voor 1 ex. f 5,50; 2 t/m 10 ex. f 4,50 en meer dan 10 ex. f 3,50 per katern, alles inclusief verzendkosten.

Het verschuldigde bedrag dient tevoren overgemaakt te worden op giro 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag. Daarbij noemt u het gewenste nummer, het aantal exemplaren en het volledige afleveringsadres (bij meer dan 10 ex. geen postbusnummer). De overmaking geldt als bestelling.

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.

Adreswijzigingen en opzegging dienen schriftelijk aan de administratie te geschieden.

Inhoud

- 3 Feestelijke vergadering!
- 4 Jan Steen, losbol of moralist
H.S.J. Jansen
- 12 Differentiatie in een brede brugklas
J. Rijken
- 16 Wandplaten vrouwenemancipatie
T. van der Geugten
- Rondom het LOGA-model
- 22 Het NOGA-model
H.S.J. Jansen
- 26 Sisyphus of Archimedes?
F. Dijkstra
- 29 Ideetje misschien...?
- 32 Recensies
- 34 KLEIO-KRANT

kleio

nummer 1/85
pagina's 2 en 3

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





Feestelijke jaarvergadering

9 maart 1985 Museumdag

Plaats: Catharijneconvent, Nieuwe Gracht 63, Utrecht. U loopt het in ca. 20 min. vanaf het station: Hoog Catharijne uitlopen naar het Vredenburg, rechtsaf slaan in de richting van de Domtoren (Lange Elisabethstraat), onder de toren door lopen en daarna onmiddellijk rechtsaf (Korte Nieuwstraat), dan 1e straat links (Trans), de eerste straat rechts is de Nieuwe Gracht aan de zijde van het Museum, even verder lopen.

Aanvang: 10.30 u.

Vanaf 10.00 u.: koffie en intekenen op het wisselprogramma.

Programma

10.30–11.15 u. Welkomswoord door de voorzitter van de VGN en uitreiking van de Huib de Ruyterprijs.

11.15–11.45 u. Inleiding over het museum, de collectie en de ervaringen met het onderwijs in het museum door drs. P.M. van Vlijmen.

11.45–13.00 u. Rondleiding door het museum

13.00–14.00 u. Lunch

14.00–16.00 u. Wisselprogramma met de volgende keuze-onderdelen:

1. show van kerkelijke kleding in de refter en een videoband over pelgrimstochten en relieken;

2. videobanden over een manier om het museum met leerlingen te bezoeken; (1) na opdrachten gemaakt te hebben over voorwerpen die tentoongesteld zijn volgt een klassikale nabespreking; (2) een rondleiding door leerlingen langs meerdere objecten na geleid onderzoek op school.

De banden zijn het resultaat van een door CRM gesubsidieerd museumbezoekproject. De opnamen zijn gemaakt in het museum Kam in Nijmegen en het Historisch Museum te Amsterdam;

3. als uitwerking van de LOGA-theorie een demonstratie, aan de hand van museum-objecten, van een werkwijze waar-

bij historische begrippen voor de leerling hanteerbaar en praktisch bruikbaar gemaakt worden.

Kenmerkend voor deze werkwijze is een procedure waarbij een leerling zelf vul-ling en betekenis leert geven aan die be-grippen.

Yvo Smit (zie *Kleio*, sept. 1984) zal dit programma-onderdeel presenteren;

4. U kunt een gedeelte van het museum veel nauwkeuriger bekijken door rond een bepaald thema een aantal voorwer-pen te bestuderen. Dit kan de vorm krij-gen van wat met een onvertaalbare term 'workshop' heet.

Onder begeleiding van een jonge, werk-loze, collega die zich verdiept heeft in het thema stelt u een vragenlijst samen die bruikbaar kan zijn voor een excur-sie met uw klas naar dit museum. Mo-gelijke thema's zijn o.a.:

heiligenverering, reformatie, contra-re-formatie, spotschilderijen, verzuiling.

Het eerste uur kunt u kiezen uit mogelijk-heid 1, 2 en 3; het tweede uur uit 1, 2 en 4. 16.00 u. Sluiting en borrel.

Allen die van plan zijn deze dag bij te wo-nen wordt verzocht zich op te geven.

Adres: VGN, antwoordnummer 43213, 2500 WV Den Haag. (Postzegel overbodig!)

Jan Steen, losbol of moralist

H.S.J. Jansen

Het bekende beeld van Jan Steen, de losbol met zijn beruchte huishouden, wordt in dit artikel volledig verworpen. De auteur laat aan de hand van enige werken zien dat de schilder de twee culturen die in zijn tijd nog bestonden, de volkscultuur, gedoemd te verdwijnen, en de opkomende burgercultuur, uitbeeldt. Hij laat ons kennis maken met de beide 'geesten' van zijn tijd.

H.S.J. Jansen is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de KU te Nijmegen.

Om de persoon en het werk van Jan Steen te begrijpen zijn er in het verleden heel wat gezichtspunten geopperd. Jan Steen als profeet ben ik daarbij nog niet tegengekomen. De betrekkelijke onbekendheid en het daarmee samenhangende geringe prestige van Steen in Nederland zou een reden kunnen zijn om zo'n profeten-hypothese te lanceren. Van Rembrandt kennen we allemaal de Nachtwacht. Van Vermeer kunnen velen van ons het bekende straatje voor hun geestesoog oproepen, maar met Jan Steen ligt het anders. Zijn huishouden is weliswaar spreekwoordelijk geworden, maar zijn werk kennen we nauwelijks. Opmerkelijk is het in dit verband dat Van Deursen in de drie deeltjes uit de serie, *'Het kopergeld van de Gouden eeuw'* zijn persoon en oeuvre, volledig onbesproken laat.¹

Tegenover deze Nederlandse desinteresse staat een duidelijke buitenlandse belangstelling. Al in de achttiende eeuw vergeleek de Engelse schilder Joshua Reynolds Steen met Raphael.² In de negentiende eeuw herhaalde Heinrich Heine deze vergelijking en zei verder van hem: *'... er begriff dass unser Leben nur ein farbiger Kuss Gottes sei...'*³

In onze tijd zijn het de Franse Annales-historicus Philippe Ariès en de Amerikaan Kirschenbaum, die aandacht aan Steen schenken.⁴

Jan Steen, de losbol

Een andere opvallende trek van de geschiedschrijving met betrekking tot de Leidse fijnschilder is het vervallen in uitersten. Nu eens wordt hij als een oppervlakkige clown dan weer als een diepzinnige filosoof geschetst. Voor het clowneske beeld zijn vooral twee achttiende eeuwse biografen verantwoordelijk, namelijk Houbraken en Weyerman.

Aan Arnold Houbraken danken we de iden-

tificatie van het 'bedurven huishou' zoals Steen die op het doek zette met diens eigen huishouden. Jan Campo Weyerman doet er nog een stevig schepje bovenop door te vertellen hoe Steens huwelijk met Margaretha (Grietje) van Goyen tot stand kwam. Na eerst Grietje zwanger gemaakt te hebben aldus Weyerman, troonde Steen haar vader, de bekende meester-schilder Jan van Goyen, mee naar de herberg en begon daar het volgende gesprek met hem: *'Wil ik je eens wat nieuws vertellen Meester, daar je van zult staan te kijken alsof je het te Keulen hoorde onweten?... Grietje moet eerstdaags kraamen'*. Van Goyen vloekte en vroeg hoe Jan dat aan de weet gekomen was. *'Wel ja, zou ik het niet weten Papa, ik heb het zelf toegestelt...'* Weyermans verhaal wordt als apocrief beschouwd, omdat Steens eerste kind pas anderhalf jaar na de bruiloft geboren werd en er van een eerdere miskraam nergens sprake is.⁵

Jan Steen, de tegenstrijdige

Meer serieuze kunsthistorici in de negentiende en twintigste eeuw wezen deze achttiende eeuwse borrelpraat van de hand. In de hoogtijdagen van romantiek en dialectiek lieten zij zich de kans niet ontgaan de tegenstrijdigheden in Steens leven en werk te signaleren.

Zo wees Tobias van Wertheene in het midden van de vorige eeuw op enerzijds de humoristische compositie en anderzijds op de filosofische diepzinnigheid in zijn werken.⁶ Nog in 1977 komt Baruch D. Kirschenbaum tot een verwante conclusie. Voor hem is het unieke van Steen, dat hij het vulgaire vermengt met het verhevende, het satirische met het serieuze, het komische met het tragische.⁷

Verklaringen voor dit soort tegenstrijdigheden zou men kunnen zoeken in de persoonlijke sfeer. Misschien is Steens leven en werk wel voer voor psycho-analytici.

Op de grens van twee culturen

Als historicus lijkt het me beter de oplossing te zoeken in de sociale context van Steens leven en werk. Deze benadering is weliswaar niet geheel nieuw, maar krijgt in het licht van het onderzoek en de theorievorming met betrekking tot de geschiedenis van de vroeg-moderne tijd een nieuwe dimensie.⁸ De laatste decennia immers zijn zaken als volkscultuur, civilisatieproces, intimidering en individualisering in het centrum van de belangstelling komen te staan. Dit niet in het minst door studies van Elias, Goudsblom, Blok en anderen. Deze historiserende sociologen en cultureel antropologen hebben zich bezig gehouden met het verschijnsel volkscultuur en met

kleio

nummer 1/85
pagina's 4 en 5

heeft u al kennis gemaakt met

MERLIJN

geschiedenis voor mavo/havo/vwo

Merlijn kent een heldere structuur

Het leerlingenboek behandelt per hoofdstuk een kenmerkende samenleving of groepering. Tussen de hoofdstukken vindt men 'wereldoverzichten' waarin de andere samenlevingen en hun ontwikkeling in het kort worden beschreven.

De leerstof wordt gedifferentieerd aangeboden. In elk van de paragrafen (vier per hoofdstuk) vindt men basisstof (BS), aanvullingsstof (AS) en verrijksstof (VS).

In de docentenhandleiding zijn diagnostische toetsen opgenomen met herhalingsaanwijzingen en eindtoetsen met antwoordelementen en normering.

In de handleiding staan ook de antwoorden op de vragen uit het werkboek vermeld.

Reeds verschenen:

deel 1mhv leerlingenboek f 22,95
werkboek f 6,95
handleiding f 34,50

deel 2mhv leerlingenboek f 24,75
werkboek f 9,90

In voorbereiding:

deel 2mhv docentenhandleiding
deel 3mh leerlingenboek, werkboek en docentenhandleiding
deel 3hv leerlingenboek, werkboek en docentenhandleiding

Uitvoerige informatie en beoordelingsexemplaren



spruyt, van mantgem & de does bv
langebrug 87, telefoon 071-146541
postbus 63, 2300 AB Leiden

ook bij de boekhandel



hierlangs afknippen

verzoekt als beoordelingsexemplaar

- ☐ 1986 Eindexamen MAVO Merlijn
- ☐ 1986 Eindexamen HAVO/VWO Merlijn
- ☐ Merlijn 1mhv + werkboek
- ☐ Merlijn 2mhv + werkboek

en op rekening van school / eigen rekening

- ☐ docentenhandleiding 1mhv f 34,50
- ☐ docentenhandleiding 2mhv bij verschijnen

datum: _____

handtekening: _____

aankruisen wat wordt gewenst

zojuist verschenen

nieuw

examenbundels geschiedenis

De Sovjet-Unie in de jaren 1917-1953 Drs. F. R. Kat
Nederland in de jaren 1917-1940 Dr. F. Smit

1986 Eindexamen MAVO MERLIJN

ISBN 90 238 1755 9
bestelnr. 573201
84 blz.
f 12,50

1986 Eindexamen HAVO/VWO MERLIJN

ISBN 90 238 1756 7
bestelnr. 573101
100 blz.
f 13,75

Deze stofomschrijving van het CSE wordt in een heldere journalistieke stijl gevolgd. In de tekst zijn de voorgeschreven begrippen duidelijk herkenbaar (vet gedrukt).

Na elk onderwerp volgt na de theoretische behandeling een jaartallenoverzicht, een begrippenlijst en opdrachten.

De opdrachten bestaan uit vragen naar aanleiding van de tekst en opdrachten gekoppeld aan werkmateriaal als historische teksten, uitspraken, redevoeringen en politieke cartoons.

Proefexamen gratis

Scholen die de examenbundel op de boekenlijst plaatsen ontvangen per leerling gratis het proefexamen. Dit proefexamen dat qua uitvoering (bijna) identiek is aan het echte examenmateriaal biedt de mogelijkheid tot een optimale examentraining. Voor de docent wordt het antwoordmateriaal inclusief normering bijgeleverd.

Informatie en beoordelingsexemplaren



spruyt, van mantgem & de does bv
langebrug 87, telefoon 071-146541
postbus 63, 2300 AB Leiden

ook bij de boekhandel



berijpings afknippen

in open enveloppe opsturen aan:

Uitgeverij SMD Antwoordnummer 10040 2300 VB LEIDEN

docent(e) geschiedenis

mevr./dhr. _____

schoolnaam: _____

adres: _____

schooladres: _____

postc./plaats: _____

postc./plaats: _____

op school gebruiken wij momenteel de volgende methode:

en de volgende examenbundels:

wij kunnen in 19 _____ van methode veranderen

de vraag hoe en waarom deze in de loop der tijd verdwenen is. Vooral in het (Amsterdams) Sociologisch Tijdschrift ventileren zij hun ideeën en onderzoeksresultaten. Onder Nederlandse (sociaal) historici heeft hun werk weinig weerklank gevonden.⁹ Kri-tiek op het werk van de Elias-adepten is zeker noodzakelijk, maar aan hen voorbijgaan bij een studie over zeventiende eeuwse volkscultuur lijkt op het bestuderen van de zon bij maanlicht.

Het is daarom onbegrijpelijk waarom Van Deursen geen aandacht aan Steen geschonken heeft. Temeer omdat hij het tweede deeltje uit de serie *Het kopergeld van de Gouden Eeuw* de titel *Volkscultuur* meegeeft. Van kennis van het werk van bovenvermelde historiserende sociale wetenschappers blijkt niets. Het woord volkscultuur wordt in de index niet eens omschreven.¹⁰

Overigens is het Huizinga, die — zoals Blok terecht opmerkt — als een der eersten aan het verschijnsel volkscultuur en het verdwijnen ervan aandacht schenkt. In zijn *Herfsttij der Middeleeuwen* geeft hij een beschrijving van het kerkhof van de Onnozele Kinderen te Parijs. Dit kerkhof was behalve dodenakker ook rustplaats en wandelplaats voor de 15e-eeuwse Parijzenaars. Naast graven en knekelhuizen vond men er winkeltjes. Er werd ter plekke handel ge-en liefde bedreven. Dit kerkhof is een illustratie van Huizinga's stelling dat het leven in de 15e eeuw nog gekenmerkt werd door een 'gruwelijke openbaarheid'.¹¹ Deze openbaarheid is karakteristiek voor alle levensterreinen. Zowel voor vreugde als voor verdriet, voor liefde als ziekte, voor het sociale, politieke als ook het culturele leven.

Wat Huizinga beschrijft is de wereld van de volkscultuur, de wereld van het ongeremde en het ongearticuleerde. Het is het leven

waarin de emoties vrij spel hebben en waar-op de ratio nog slechts 'n gering stempel gedrukt heeft. Het betreft gedrag, waarin het laten van boeren en winden in gezelschap nog niet als schaamteloos wordt ervaren. De cultureel-anthropoloog De Jager merkt op dat het tot in de 18e eeuw niet ongebruikelijk is dat heren in Nederland hun behoefte op straat doen.¹² Het is de cultuur van kermissen en kroegen, van wrede dier-spelletjes en snel getrokken messen. Het is de levenswijze van de niet-rijken en niet-gestudeerden, al hoeft dat lang niet altijd armoede en analfabetisme te betekenen. Tegenover arm staat hier welvarend en tegenover dom, geslepen.

In de volkscultuur zijn de grenzen tussen huis en straat, gezin en buurt onscherp en laaggedrempeld. Iets dergelijks kan ook gezegd worden van de relatie tussen kind en volwassene. Enerzijds is er, zoals Ariës stelt sprake van een geringe affectie tussen kind en ouder, anderzijds werden kinderen en volwassenen niet door allerlei levensfasen — als puberteit en adolescentie — van elkaar gescheiden.¹³

De tegenhanger van de volkscultuur is de burgercultuur. Het is de cultuur, waarin het leven zich niet in het openbaar, maar, zoals Blok het uitdrukt, 'achter coulissen' afspeelt.¹⁴ Het is de wereld van het intieme gezinsleven, waarin kinderen grootgebracht worden door ze klein te houden.¹⁵ Emotionele banden met kinderen worden gecultiveerd. Het gebaar dient verfiend, het verliefd zijn verheimelijkt, het straffen van misdaad van zijn gruwelijke openbaarheid ontdaan.¹⁶ Het is een eeuwen-durend proces geweest om het straat- en buurtleven te reguleren, het eigen rechter spelen te verbieden, het geweld in handen van de staat te monopoliseren, de doden te respecteren, het lichaam, de liefde en het gezinsleven te individualiseren.

Slechts zeer langzaam worden, met name in Nederland, de gordijnen dicht getrokken, aldus De Jager.

Norbert Elias

Er zijn twee verklaringen geopperd om deze ontwikkeling te interpreteren.

De eerste stelt dat er van bovenaf door de overheid een bewuste regulatie-politiek heeft plaats gevonden. De staat zou daarbij niet alleen het privé-gebruik van geweld ingetoomd, maar ook een beschavingsproces in gang gezet hebben, waardoor niet alleen het publieke, maar ook het privé-leven van mensen beïnvloed werd. Er kwamen gedrags- en etiquette-regels, die het voortaan verboden in gezelschap te boeren en winden te laten.

Elias en Geertz hebben in dit verband gewezen op het belang van hofculturen in deze ontwikkeling. Elias heeft zich daarbij vooral bezig gehouden met het Franse hof in de 17e en 18e eeuw. Geertz met Aziatische hoven in China, Japan, India en Indonesië.¹⁷ Langzamerhand slaagde de overheid erin van onbehouden onderdanen gedisciplineerde burgers te maken. Zij bereikte uiteindelijk, dat niet meer dwang van buiten, maar een innerlijke stem voor ordehandhaving zorgde. Niet meer bij de voordeur, maar in de ziel van de burger koos de veldwachter zijn standplaats.

Bij Elias, Geertz en anderen gaat het om een civilisatieproces, waarbij de losbandige onderdaan opgevoed wordt tot ordentelijk staatsburger, tot 'citoyen'. Voor Nederland lijkt deze visie toch moeilijk op te gaan. Een centraal staatsgezag en vooral een hofcultuur ontbreken hier. De Jager beweert daarom, dat in Nederland het civilisatieproces uit het buitenland (Frankrijk en Engeland) geïmporteerd moest worden en dat het hier ook trager en onzorgvuldiger verliep. Pas in de 18e eeuw ziet hij in Nederland de voor de burgercultuur zo kenmerkende ingetogenheid opduiken.¹⁸

Aan De Jagers visie lijken me twee bezwaren te kleven. Ten eerste wordt het civilisatieproces op deze wijze wel binnen erg nauwe begripsgrenzen getrokken, namelijk gelijkstelling van civilisatie aan intimisering. Ten tweede wordt voorbijgegaan aan allerlei zeventiende eeuwse beschavings- en verburgerlijksbewegingen.¹⁹ De vraag ligt voor de hand of civilisatie, omschreven als proces van matiging, individualisering en humanisering, niet ook 'spontaan' — in ieder geval niet louter gereguleerd door overheid of hof — plaats gevonden kan hebben.²⁰

Max Weber

Misschien zou een terugkeer tot de oudere ideeën van Max Weber, althans voor Nederland, meer perspectief bieden om het verburgerlijksingsproces te verklaren.²¹ Ook



Sanitaire gewoontes van de Nederlanders in de 18e eeuw. Engelse spotprent uit 1785. (J. de Jager, *Volksgebruiken in Nederland*, Utrecht/Antwerpen 1981, blz. 14)

Weber zag in de 16e en 17e eeuw een toename van gedisciplineerd gedrag. Het Middeleeuwse 'Carpe Diem' werd vervangen door het zorgen voor morgen. De Bourgondiër (hebben we die naam niet aan Huizinga te danken) werd rentmeester van eigen geld en goed.

Ook bij Weber is er sprake van een verburgerlijksingsproces, maar zijn burger werd geen citoyen, maar 'bourgeois'. Deze burger voelde zich niet in de eerste plaats verantwoordelijk voor de openbare zaak, maar meer voor zijn privé zaak. Hij wilde immers vooruitkomen in de wereld en daar moest men wat voor over hebben. Verworven geld werd niet meer onmiddellijk over de balk gegooit. De gedachte dat het leven kort was werd vervangen door het idee dat het leven een roeping was. De winst van koop- en ambachtsman verdween niet meer naar wijntje en trijntje, maar werd opnieuw geïnvesteerd. Deze vorm van onthechting werd door Weber geplaatst tegenover die van de Middeleeuwse monniken in hun kloosters. Deze laatsten beoefenden de versterving achter kloostermuren ver van de wereldse verleidingen.

Tegenover een dergelijke 'Ausserweltliche Askese' komt in de zeventiende eeuw de wereldse onthechting op: de 'Innerweltliche Askese'. Weber wijst als bron voor dit gedrag aan het ineengrijpen van een kapitalistische en een calvinistische mentaliteit. De kapitalist diende sober te leven terwille van nieuwe investeringsmogelijkheden, de calvinist diende zijn werk niet te doen om zich wereldse genoegens te verschaffen, maar om God welgevallig te zijn. Zo werd arbeid van straf voor de zonde, een roeping voor de succesvolle of uitverkorene.

Niet de staat helpt in deze opvatting de volkscultuur om zeep en de burgerlijke cultuur aan de zege, maar het spontane verlangen naar economisch succes, hand in hand met de (religieuze) behoefte naar zekerheid vóór als na de dood.

Wel zijn er enige instanties die de dorstigen naar aards succes en eeuwige zaligheid een handje willen helpen. Enerzijds zijn er de kerken, gemeenten en broederschappen, met name van calvinisten en doopsgezinden. Zij regelden onder andere door kaart- en dansverbod het menselijk bedrijf. Hun



Zieke vrouw en polsvoelende dokter. (K. Braun, Jan Steen, Rotterdam, 1980, blz. 54, cat. nr. 259)

etiquette-boek was de bijbel, hun wapen tegen onmatigheid was het zondebesef. Anderzijds zijn er de moralisten, de schoolmeesters, de rederijkers en natuurlijk Jacob Cats.²² Niet zondebesef, maar (seculier) schuldbewustzijn was hun wapen. Zij dreigden niet met straffen in het hierna-maals, maar met ongeluk en ellende in het leven zelf. Verlies van eer en achting van medeburgers, bespotting door straat of buurt, dat was wat men de onmatige en liederlijke voorhield.

De Dokter en de barbier-chirurgijn

In zijn werk geeft Steen er blijk van beide culturen te kennen, zich zelfs met beide gedeeltelijk te identificeren zonder geheel in één van beide op te gaan. We zullen dit demonstreren door een zestal schilderijen van hem te bespreken. Het eerste schilderij is getiteld *Zieke vrouw met polsvoelende dokter* en is door Steen geschilderd tussen 1665 en 1667.

Vanwege dit schilderij heeft de negentiende eeuwse kunsthistoricus William Bürger Steen met Titiaan en Gorgione vergeleken.²³

Vooraf de figuur van de arts heeft tot een dergelijke analogie bijgedragen. Het is geen ordinaire 'piskijker', maar een degelijk voor die tijd wat ouderwets gekleed heerschap, die zich bedachtzaam bezighoudt met de polsslag van de patiënte. Om de nauwgezetheid van zijn onderzoek te accentueren laat Steen de geneesheer met zijn linkerhand een beweging maken: die het tellen van de slagader-pulsies suggereert. Met andere woorden hier is een academisch gevormde arts aan het werk, zo lijkt het, die zijn beroep serieus neemt.

De patiënte, met haar hoofd op een kussen leunend, lijdt in stilte. Over haar lippen lijken geen jammerklachten te komen. Eerder ligt er een geheimzinnige glimlach om haar mond. Deze scene moet zich afspelen in het milieu van de goeie burgerij. Niet alleen de kleding van vrouw en arts suggereren dat, maar ook de ingetogen houding en het verijnde gebaar van beiden. Zieke en geneesheer ontmoeten elkaar op de plaats waar ook nu nog beiden elkaar meestal tegenkomen; de slaapkamer van de patiënt. Kan het intieme en private van het ziek-zijn duidelijker geaccentueerd worden?

Verplaatsen we ons van het goeie en intieme burgerinterieur naar de luidruchtige winkel van de barbier-chirurgijn. Een domme boer laat zich door een kwakzalver verlossen van 'de steen der dwaasheid'. Dit schilderij is door Jan Steen vervaardigd tussen 1656 en 1660. Het 'keisnijden' was een oud gebruik. We komen het reeds tegen op een schilderij van Jeroen Bosch. Met dit paneel lijkt Steen uitdrukkelijk bij schilders als Bosch en Breughel te willen aansluiten.



De Keisnijding. (K. Braun, o.c. blz. 25. cat. nr. 88), Museum Boymans-Van Beuningen, Rotterdam.

Ook bij hen zwerven op kermissen dikwijls keisnijders en kwakzalvers rond.

De tegenstellingen met het vorige doktersbezoek zijn opvallend. Daar betrouwbaarheid van de zijde van de arts, hier openlijke oplichterij. De keien komen namelijk niet uit het hoofd van de patiënt — hoe zou dat ook kunnen — maar uit een mand vanwaar ze door een lachende jongen aan de barbier doorgegeven worden. Deze laat ze met een handige beweging van achter het oor van de domme boer in de schaal glijden die de barbiervrouw voor de ogen van de patiënt houdt. De barbiere trekt een quasi-bezorgd gezicht, de barbier gedraagt zich quasi-geleerd. De schijn van geleerdheid wordt verhoogd door de opgezette krokodil en het ei aan de zoldering. De kwakzalver en zijn vrouw zijn tevreden. De centen zijn weer uit de zak geklopt. De kraai op de onderste sport van de stoel van de patiënt is het symbool van de roofzucht. Steen laat er geen twijfel over bestaan dat hier volksverlakkerij gepleegd wordt. Van medische ethiek is geen sprake.

Een tweede tegenstelling is die tussen intimiteit en openbaarheid. De kwakzalver geneert zich niet voor zijn oplichterij. Hij laat de omstanders er luidruchtig van mee genieten. Ook de boer schrikt niet voor het openbare karakter van de operatie terug. Hij schaamt zich niet voor zijn pijn en schreeuwt het uit. Steen heeft dit publieke doktersbezoek bijna hoorbaar weergegeven. Hoewel Steen de toeschouwer duidelijk laat weten dat hier van oplichterij sprake is, zien we hem geen vermanende vinger opheffen. Achter de barbier zien we — met kap op — de tronie van de schilder zelf, die evenveel plezier aan de ellende van zijn medemens schijnt te beleven als de andere omstanders.

In het gedrag van de patiënt ligt de derde tegenstelling opgesloten. De boer met zijn geschreeuw en domme gedrag dwingt geen respect af, de vrouw in haar stille lijden lijkt een toonbeeld van de geduldige patiënt.

Een minnepijn-tafereel

Net zomin als de boer neemt Steen deze vrouw echter geheel serieus. Dat weten we, door dit schilderij te vergelijken met andere 'doktersbezoeken' van Steens hand. Het gaat hier om zogenaamde 'minnepijn-tafereelen'. Sommige van deze tafereelen dragen het bijschrift 'Der helpt geen medesijn, want het is minnepijn'. Dit thema, dat regelmatig in Steens werk opduikt is hoogstwaarschijnlijk ontleed aan Jacob Cats' *Trou-Ringh* uit 1637. Cats waarschuwt hierin minzieke meisjes voor de gevolgen van hun gedrag.

Dat het hier om een dergelijk minnepijn-tafereel gaat blijkt uit een aantal attributen die we op het schilderij tegenkomen. Het flesje bevat urine en werd door de dokter tegen het licht gehouden. Aan de kleur bepaalde hij of er sprake was van zwangerschap. Het verkoolde stuk schorteband in het kommetje diende hetzelfde doel. De arts liet een zwangere vrouw eraan ruiken; viel ze flauw dan was dat opnieuw een bewijs voor de komst van een nieuwe wereldburger. Mogelijk kent de zieke jonge vrouw ook andere liefdesperikelen. Klok en luit aan de wand symboliseren een langdurig gebrek aan liefde. De luit levert hiervoor het sterkste bewijs. Vrouw en instrument zijn kennelijk lange tijd 'onbespeeld' gebleven.

Doet deze interpretatie van het doktersbezoek geen afbreuk aan de eerder geconstrueerde tegenstelling tussen volkse en burgerlijke beroepsuitoefening en mensbeschouwing? Integendeel: tegenover de grove en openlijke oplichterij in de barbierswinkel is bij dit doktersbezoek sprake van verfijnde voor-de-gekhoudelij. Het meisje weet drommels goed wat er met haar aan de hand is. De geheimzinnige gelaatsuitdrukking en glimlach wijzen in die richting. Koste wat kost wil ze haar gevoelens niet prijsgeven. Om de een of andere reden mag haar omgeving haar geheime liefde niet kennen. Is het een huwelijkscontract dat haar verhinderde de liefde voor een ander te bekennen? Juist onder de burgerij werden er in deze strikte regels in acht genomen. Dit in tegenstelling tot het volk waar de bindingen aan kerk, stadhuis en bezit minder sterk waren. Daar kwamen buiten- of voorechtelijke seksuele relaties meer voor.²⁴ Onder de burgerij bestond reden voor stille minnepijn; onder het 'volk' was deze reden er minder.

De kaars op het tafereel is opnieuw een duidelijke verwijzing naar Steens kennis van de werken van Vader Cats. Op veel schilderijen van Steen komen kaarsen voor. Op het schilderij *Ochtenduur* van 1663 is de verwijzing naar de spreuk die Cats debiteert in *Spiegel van den Ouden en Nieuwen Tijd* evident. Cats schrijft daar: 'Geen peerle dient bij nacht gekocht, geen vrijster op de keers gezocht'. Bij dit gedicht worden een juwelenkistje met halssnoer en een kande-



Ochtenduur. (B.D. Kirschenbaum, *The Religious and Historical Paintings of Jan Steen*, New York, 1977, blz. 174), Buckingham Palace, London.

laar met kaars afgebeeld. Dezelfde attributen treffen we op een paneel van Steen uit 1663 aan.²⁵ Cats en Steen lijken allebei hun tijdgenoten te willen aanraden zorgvuldigheid te betrachten bij het kiezen van een levenspartner.

Kind, gezin en buurt

In de zeventiende eeuw bestaat er in een aantal steden nog een uitgebreid buurtleven. In Den Haag, Leiden en Haarlem – de plaatsen waar Steen onder andere woonachtig is geweest – waren zelfs wijkorganisaties. Zij organiseerden bijvoorbeeld buurtmaaltijden, 'Hoven. Maeltijden ofte Teeringen', die meerdere dagen achtereenvolgens konden duren. Ook bij de geboorte, huwelijk en sterfte was er in bovengenoemde steden sprake van uitgebreide 'burenhulp'. In zijn *Natuurlijke historie van Holland* schrijft Le Francq van Berkhey over de Leidenaren in de achttiende eeuw, dat zij 'een geboort in nood niet bij te staan' beschouwden als 'den bittersten schemp en de hoogste veragting waardig'.

Dit buurtleven, dat meer in zwang is bij lagere dan bij hogere maatschappelijke groepen brokkelt in de Hollandse steden in de achttiende en negentiende eeuw steeds meer af. De oorzaak hiervan moet gezocht worden in het feit, dat met name in het Calvinisme het 'particuliere Huys-gesin' beschouwd wordt als een 'recht model van een Republike ende een fundament van order, die de menschen in Politie ende Kerke moet onderhouden werden'. Met andere woorden het gezin, bestaande uit ouders en kinderen, met een gering contact met andere familieleden (bijvoorbeeld ooms en tantes), en affectieve relaties tussen de gezinsleden, wordt in de zeventiende eeuw in Holland steeds meer als norm gepresenteerd. Daarbij komt de bestrijding

door predikanten en zedenmeesters van een uithuizig leven. Hier begint dus al in de zeventiende eeuw bij de burgerij een proces van ophoging van drempels tussen gezin en familie, tussen gezin en buurt.²⁶

Dat dit alles zeer geleidelijk gebeurde spreekt vanzelf. Daarom komen we in de zeventiende eeuw verschijnselen tegen die wijzen zowel op het bestaan van 'open' als van 'gesloten' gezinstypen. Onder het 'open' gezinstype verstaan we, naar het voorbeeld van Shorter, het gezin, dat nauwe contacten onderhoudt met een wijde familiekring – grootouders en ongehuwde ooms en tantes zijn dikwijls zelfs inwonend – en met de straat en buurt, waarin men woont. Het 'gesloten' gezin verzwakt de banden met de omringende wereld van familie en buurt en zoekt de intimiteit van huis en haard. In het open gezin wordt een kind minder affectief benaderd, dan in het moderne 'gesloten' gezin, waar het kind wordt gewaardeerd om wat het is en niet om wat het vertegenwoordigde. Shorter noemt dit laatste de 'instrumentele' benadering van het kind: het kind als producent, inkomstenleverancier, economische belasting, lastpost etc.²⁷

Het gesloten gezin is onderwerp in Steens schilderij *het St. Nicolaasfeest* van 1663–1665. Weliswaar zijn op deze pakjesavond de grootouders van het gezin aanwezig,



De Tweeling. (K. Braun, o.c. blz. 61, cat. nr. 294), Kunsthalle, Bremen.

maar aan de intieme gezinssfeer doet dit geen afbreuk, integendeel opa en oma blijven op de achtergrond. Centraal in het schilderij staan moeder Grietje Steen en

haar jongste dochter Catharina. De Goedheiligman is de laatste kennelijk goed gezind geweest, want ze is overladen met lekkernijen. Zoon Thaddeus is minder gelukkig. Eva, de oudste dochter houdt zijn schoen omhoog, waarin de roe duidelijk zichtbaar is. Oma probeert hem te troosten door naar de bedstee te wijzen, waar kennelijk nog iets verstopt ligt. Haar pogingen lijken echter vergeefs. Opa kijkt tevreden naar het schouwspel. Een jongen wijst in de schoorsteen de plaats aan waar al het lekkers vandaan komt. Door de glas in loodramen in de achterwand schijnt de maan door de bomen. Bijzondere aandacht verdient de moeder, die met het gebaar van haar handen de liefderijke houding ten opzichte van haar kind wil onderstrepen.

Ariès geeft dit schilderij van Jan Steen als voorbeeld van een familiefeest onttrokken aan de openbaarheid, waarbij kinderen in het centrum van de belangstelling staan. *„... la peinture de Steen nous montre que dans la Hollande de XVII^e siècle on fêtait déjà le Saint Nicolas, comme le “Père Noël” (...) dans la France d'aujourd'hui, avec le même sentiment moderne de l'enfance et de la famille, de l'enfance dans la famille.”*²⁸ Ariès laat er dus geen twijfel over bestaan, dat hij hier het moderne 'gesloten' gezin waarneemt.

Op geheel andere wijze stelt Steen het gezinsleven voor in het schilderij *De tweeling* van 1668. Hier is geen sprake van een besloten gebeurtenis. Nee, hier is ter gelegenheid van de geboorte van een tweeling heel de buurt genodigd om te delen in de feestvreugde. Van ouder-kind affectie is nauwelijks sprake. De kraamvrouw in de bedstee rechts zit met de rug naar haar kinderen en



Het Sint-Nicolaasfeest. (K. Braun, o.c. blz. 46, cat. nr. 199), Rijksmuseum, Amsterdam.

praat met één van de buurvrouwen. De kraamheer is niet al te gelukkig met dit dubbele Godsgeschenk. De wanhoop van de man wordt versterkt door het leedvermaak van de vrouwen. De prent van de madonna met kind boven de bedstee wijst erop, dat we hier met een katholieke familie te maken hebben. De man in de deuropening, de pastoor (?), slaat het gebeuren enigszins sceptisch gade. De vrouw in de bakermant is waarschijnlijk een min, die wel functionele, maar nauwelijks emotionele banden heeft met de zuigeling op haar arm. Uit haar gedrag spreekt geen tederheid, zoals uit het gebaar van Grietje van Goyen ten opzichte van haar dochter op St. Nicolaasavond. Zij heeft meer aandacht voor de wanhopige kraamheer, dan voor de stevig gebakerde baby. De vrouw bij de haard bakt pannenkoeken. Deze familie schijnt tot die maatschappelijke laag te behoren, waar de 'binnenhaard', de zeventiende eeuwse huiskamer, nog multi-functioneel is. Bij de gegoede burgerij worden in de tweede helft van de zeventiende eeuw de vertrekken steeds meer voor één doel gebruikt, hetzij om te wonen, hetzij om te koken, hetzij om te slapen. Interieur en het gedrag van de bewoners wijzen op een 'volkse' voorstelling.

Jan Steen, de 'moralist'

Noch in de 'burgerlijke', noch in de 'volkse' voorstellingen lijkt Steen een duidelijk standpunt in te nemen. Soms identificeert hij zich met het 'burgerlijke' (St. Nicolaasavond), soms met de 'volkse' (Keisnijder) omgangsvormen en zienswijzen. In tegenstelling tot Cats is Steen geen zedepreker, maar 'reflector'. Hij houdt de mensen en zichzelf een spiegel voor. In die spiegel verschijnen dan scherp de twee elementen, die in de toenmalige samenleving naast- en doorelkaar bestonden.

Deze spiegelende rol kan deels verklaard worden uit het feit, dat Steen tot die maatschappelijke laag behoorde, die men in Hegeliaanse termen een 'Vermittelende' klasse zou kunnen noemen. De Hollandse schilder is een ambachtsman uit de kleine burgerij. Hij leeft midden in hun wereld. Het is de wereld waarin men als de tijden gunstig zijn op kan klimmen naar de (weinig) vermogende burgerij of diep kan vallen in armoede en ellende. Veelal maakten ze zelf deze sociale ups en downs mee. Zo vernemen we bij Houbraken, dat Adriaen Brouwer, toen hij voor het eerst 100 ducats verdiend had zich in negen dagen 'van dien ballast ontslagen had'.

Steen's lot past precies bij dat van Brouwer. Frans Hals, De Witte en Van Linschoten, die allen een burgermansloon verdienden, maar daar niet spaarzaam mee omsprongen. Daarmee speelden ze ondanks hun sociale middenpositie toch een buitenstaandersrol.²⁹ Steen is zich die rol waarschijnlijk min of meer bewust geweest en heeft zijn

medeburgers op milde wijze de pro en contra's van burger- en 'gemeen' bestaan willen wijzen. Soms kiest hij ondubbelzinnig partij voor de matigheid waarschijnlijk door eigen ervaring wijzer geworden.

'In Weelde Siet Toe'

Steen als milde moralist schildert *In Weelde Siet Toe*, hetgeen zoveel betekent als 'Ben je welvarend, wacht dan maar af, de tijden kunnen veranderen'.

Het schilderij somt dan ook op wat er allemaal misgaat bij een losbandig leven. De moeder van dit bedorven huishouden is in slaap gevallen. Jan Steen junior in de kakstoel heeft zijn etensbord op de grond gooid en daarbij een kan omgeworpen. Zijn zus Eva doet een greep in de brandkast terwijl de hond van de pastei eet, die op tafel staat. Broer Cornelis rookt stiekum een pijp. De dieren op het schilderij hebben een diepere betekenis. Het rozen-etende varken symboliseert de vraatzucht, die de overdaad opeet. Het aapje is zinnebeeld van de losbandigheid. Het speelt met de slinger van de klok hetgeen wijst op de tijd, die in ledigheid wordt doorgebracht.

Max Weber had zijn begrip 'Innerweltliche Askese' niet beter in beeld kunnen brengen.

Dit geldt ook voor de vier hoofdfiguren van het schilderij. Zij vormen een tegenstelling. De meid en haar knietje vriendje worden de les gelezen door een zedepreker en een klopje. De kwaker – men lette op de eend op zijn schouder – representeert naar alle waarschijnlijkheid niet alleen de Quakerbeweging, maar de gehele protestantse geestelijkheid. Het klopje, 'n rooms katholieke vrome vrouw, die haar geloofsgenoten waarschuwd voor het bijwonen van de mis, legt met een bestraffende vinger de tekst uit die de predikant voorleest. Voor deze vrouwenfiguur kan Steen's zuster model gestaan hebben, die inderdaad tot deze katholieke vrouwenorde behoorde. Het zittende paar lijkt zich weinig van de zedeprekerij aan te trekken. De vrouw luistert nauwelijks, de man lacht het klopje uit. Niet de vermaningen van het geestelijke paar zullen de losbandigheid van het jonge stel intomen, maar het leven zelf zal hun een lesje leren.

Die boodschap verstopt Steen in de mand, die boven het lichtzinnige tweetal aan de zolder hangt. In die mand zien we de attributen die de gevolgen van een onmatig leven symboliseren. We onderscheiden een kruik en een lazarusklep, als symbolen van bedelaars en 'outcasts'. De speelkaarten, zwavelstokjes en lonten zijn de waren van (on)maatschappelijke venters en leurers. Roede en rapier zijn de werktuigen van de schout en zijn rakkers.

Net als bij het schilderij *Ochtenduur* van 1663 is dit schilderij naar alle waarschijnlijkheid een illustratie van een spreuk van



In Weelde Siet Toe. (K. Braun, o.c. blz. 45, cat. nr. 179), Kunsthistorisches Museum, Wenen.

Cats: 'Sie sit en lolt of sit en vrijt, verlet zijn werck, vergeet sijn tijt'. Past dit alles niet beter in Webers versoberingstheorie dan in Elias hoofse etiquette-hypothese?

Besluit

Hoe het ook zij Elias of Weber, met betrekking tot het werk van Jan Steen kan de volgende hypothese geopperd worden.

In de zeventiende eeuw is het onderscheid in cultuur tussen burgerij en volk nog duidelijk waarneembaar. In de vele oproeren, die Holland in deze tijd gekend heeft, resonant dit mentaliteitsverschil mee. Men leze er bijvoorbeeld Joris Craffurds verslag van het Amsterdamse Aansprekersoproer in 1696 maar op na.³⁰

Wel zijn beide culturen op een bepaald moment in de geschiedenis op een kruispunt beland. De weg van de volkscultuur leidt omlaag en lijkt in een dal te verdwijnen. De burgerlijke cultuur kiest de weg omhoog naar de toekomst.

Is het niet mogelijk, dat in de zeventiende eeuw Jan Steen die kruising voor ons in beeld gebracht heeft?

Met een nostalgische blik kijkt hij soms terug naar een volks verleden, voorzichtig, relativerend en vol humor blik hij in een

burgerlijke toekomst.³¹ Jan Steen lijkt ziensgaven te bezitten, weliswaar geen zwaarmoedige, oud-testamentische, maar toch... een profeet.

Noten

1. A.Th. van Deursen, *Het kopergeld van de Gouden Eeuw, deel I, Het dagelijks Brood*. Amsterdam, 1978, hoofdstuk V, blz. 104-124.
2. Joshua Reynolds, *Discourses on Art*, 1769 en *Journey to Flanders and Holland*, 1781. De gelijke van Raphaël was Steen volgens Reynolds niet, daarvoor was zijn benadering van 'grote thema's' toch te 'burlesque'. Zie: B.D. Kirschenbaum, *The Religious and Historical Paintings of Jan Steen*. New York, 1977, blz. 19/20.
3. Heinrich Heine, Aus den Memoiren des Herrn Schnabelewopski, *Samtliche Werke VI*, Amsterdam, 1855 (1934 eerste uitg.). Zie: W. Martin, Bij de afbeeldingen naar werken van Jan Steen, *Haagsche Post*, (december) 1927 (Kerstnummer).
4. Ph. Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris, 1973². Voor Kirschenbaum, zie noot 2.
5. J.C. Weyerman, *De Levens-Beschrijvingen der Nederlandsche konstschilders en konst-schilderessen I-III*. Den Haag, 1729.
6. T. van Westrheene Wzn., *Jan Steen, Etude sur l'art en Hollande*. Den Haag, 1856. Geciteerd uit: K. Braun, *Jan Steen*. Rotterdam, 1981.

7. B.D. Kirschenbaum, o.c. blz. 23.

8. 'Zij die Steen als losbol beschouwen, hebben waarschijnlijk weinig begrip van het leven des volks en der kleine burgerij in die tijd. De natie was welvarend en overmoedig, de meerderheid zocht haar genot in tamelijk brute vermaken en zelfs de meest ingetogene ging zich, zodra hij even uit de sleur van het dagelijkse leven trad, enigszins te buiten.' C. Veth, *Frans Hals en Jan Steen*, 1908/1910. Citaat uit: K. Braun, o.c. blz. 187.

9. *Tijdschrift voor Sociale Geschiedenis (TvSG)*, 18, 1980 (juni). Historiserende Antropologie in Nederland met medewerking van o.a. A. Blok en reactie hierop van E. Fischer, D. van der Veen, G. Trienekens, Vergruizeling van een pretentie of genese van een samenwerking? in: *TvSG* 23, 1981 (sept.).

10. A.Th. van Deursen, *Het kopergeld van de Gouden Eeuw, deel II, Volkscultuur*. Amsterdam, 1978.

11. J. Huizinga, *Herfstij der Middeleeuwen*. In: *Verzamelde werken* deel III, Haarlem, 1949, blz. 5 en 176-179.

12. J.L. de Jager, *Volksgebruiken in Nederland. Een nieuwe kijk op tradities*. Utrecht/Antwerpen, 1981. Zie o.a. blz. 14 e.v.

13. Ph. Ariès, o.c. passim.

14. A. Blok, *Antropologische perspectieven*, Muiderberg, 1977, blz. 125 e.v.

15. L. Dasberg, *Grootbrengen door kleinhouden*, Meppel, 1977. Ph. Ariès o.c.

16. M. Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris, 1975.

17. N. Elias, *Ueber den Prozess der Zivilisation*. Bern/ München, 1969 (1939).

- C. Geertz, *The Interpretation of Cultures, Selected Essays*. New York, 1973.
18. De Jager, o.c. blz. 15/16.
19. J. Huizinga, *Nederlandse beschaving in de zeventiende eeuw*. Haarlem, 1963. Huizinga ziet al duidelijk in de zeventiende eeuw de volkscultuur afsterven en wijst naast het Calvinisme ook de Doopsgezinde geest als schuldige aan. V. blz. 55.
20. A. Blok, Infame beroepen, *Symposion III/1*, 2/1981, blz. 104-128. Blok wijst op de rol van de steden en kloosters naast en vóór staten en hoven als civilisatoren (blz. 123). P. Spierenburg, De sociale functie van openbare strafvoltrekkingen, *De Gids*, 141^e jrg., 1978, blz. 510-523. Spierenburg ziet het patriciaat een rol in het civilisatieproces spelen.

21. Max Weber, *Die protestantische Ethik und der Geist der Kapitalismus*. Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik, Band 20 en 21, 1904-05. Zie ook: G. Abramovski, *Das Geschichtsbild Max Webers*. Stuttgart, 1966.
22. Het blijft merkwaardig dat Nederlandse Elias-adepten geen aandacht aan Cats geschenken hebben. Van Deursen voert regelmatig Cats ten tonele zonder verburgerlijking of civilisatie in zijn beschouwingen te betrekken. Hier ligt nog de mogelijkheid van een interessant cultuur-historisch onderzoek. De rederijders in dit rijtje tegenkomen kan bevremding wekken. Zij worden immers geassocieerd met losse zeden en dronkenschap. Immers: Rederijders, kanne-

Differentiatie in een brede brugklas

J. Rijken

De 'Oost Betuwe' te Bemmelen (bij Nijmegen) is een scholengemeenschap voor lhno, mavo, havo en vwo. In de herfst van '83 begon de sectie geschiedenis hier met een differentiatie-project 'Het oude Egypte' volgens het Dijkstra/Buitink-model dat Carel van der Burg, jongste sectielid, in februari 1982 in *Kleio* beschreven had gezien. In de loop van '84 werd het materiaal bijgeschaafd en uitgebreid en in de herfst van '84 draaide het project voor de tweede maal. Dat 'gewoon met differentiatie beginnen en doen wat in dat artikel staat' verrassende resultaten oplevert, blijkt uit de enthousiaste reacties van leerlingen. Een verslag van een dagje 'Oost Betuwe'.

(De plaatjes komen uit het thema 'Het Oude Egypte' opgenomen in het brugklasrapport van de VGN, zie *Kleio*, aug. 1971.)

Wat trok jullie aan in het model Dijkstra/Buitink?

Het leek een overzichtelijke manier van werken, zowel voor ons docenten als voor de leerlingen, waarbij de leerlingen niettemin de gelegenheid krijgen om in verschillende tempo, op verschillende niveau en naar verschillende belangstelling bezig te zijn. Ook kunnen ze aan het eind van het onderwerp er iets creatiefs mee doen, in de vorm van een krant, een stripverhaal, een toneelstukje of iets dergelijks. Ze kiezen dan zelf wat ze willen doen, er komen de prachtigste produkten uit. Aan de andere kant vonden we het aardig dat in dit model de aard van het vak geschiedenis tot zijn recht komt: op grond van bronnen (= sporen) komt men tot het opstellen van kenmerkende begrippen, tot het leggen van verbanden, het zien van structuren (= ordening) en zo uiteindelijk tot een beeld, een reconstructie (= produktie).

A	Ontmoeting	motiverende introductie (bijvoorbeeld d.m.v. een vertel-ling diarsie, afbeelding, een spel of een excursie)	klassikaal	geen differentiatie
B	Ontmoeting via 'sporen'	verwerking van historisch materiaal: afbeeldingen, teksten e.d. ('sporen'). Het aantal ontmoetingsmomenten en de hoeveelheid historisch bronnenmateriaal kan per leerling of groep variëren; bovendien kan er gevarieerd worden in moeilijkheidsgraad en in de aard van het bronnenmateriaal	individueel of groepswerk	kwalitatieve en kwantitatieve differentiatie en differentiatie naar leerstijl/werkwijze
C	Ordening	met behulp van bijvoorbeeld een onderwijsgesprek worden de essentiële begrippen en verbanden m.b.t. het thema (vuelen) in kaart gebracht en door de leerlingen vastgelegd	klassikaal	geen differentiatie
D	Productie	Mede op grond van de resultaten op de tussentijdse kunnen de leerlingen kiezen uit opdrachten van zeer verschillend karakter. In deze opdrachten kunnen zowel cognitieve, sociaal-affectieve als technisch-creatieve aspecten van het mens-zijn aan bod komen. Voorbeelden: het schrijven van een verslag of krantenbericht; het maken van een historisch fries, maquette of collage; het spelen van een rollenspel of het houden van een interview enz.	individueel of groepswerk	differentiatie naar belangstelling, naar niveau of 'haar'
E	Presentatie	demonstreren of het tonen van de gemaakte produkten en het vastleggen van de leerresultaten	klassikaal/ groepswerk	differentiatie naar leerstijl/werkwijze
	Eindtoets	De onderwijstechniek kan tenslotte afgesloten worden met een eind-evaluatie		

¹ In het oorspronkelijke model van Dijkstra/Buitink is toetsing niet opgenomen.

Model Dijkstra/ Buitink (uit: Tjipke van der Veen, Differentiatie. Van waarom tot hoe. Assen, 1984, p. 94).

Totaal aantal lessen ca. 18

onmoeting	1 à 2 lessen
ontmoeting via sporen	6 lessen
ordening	1 à 2 lessen
toetsing	1 les
produktie	4 lessen
presentatie	2 lessen
eindtoets	1 les

Verder is in de praktijk gebleken dat deze manier van werken ons zeer snel een idee geeft van de aanleg en het tempo van de leerlingen. Het diagnosticeren wordt er zeer door vergemakkelijkt. Al heel gauw weten we welke leerlingen op welke punten extra aandacht nodig hebben.

kleio

nummer 1/85
pagina's 12 en 13

kijkers. Toch beschouwden veel rederijkers-kamers zich als opvoeders van het volk. Toeschouwers werd dit soms teveel. 'T is al uyt der Schriftuere ende oudheid, wat zij bestaen. Men can even goet ter schole of kercke gaen.' (Geciteerd uit Van Deursen II, blz. 107.)

23. William Bürger, *Musées de la Hollande, Musée Van der Hoop à Amsterdam et Musée de Rotterdam*. Brussel/Oostende/Parijs, 1860. Zie kat. nr. 259. Zie ook K. Braun, o.c. blz. 187.
24. A.Th. van Deursen, II, o.c. blz. 24-30.
25. O. ter Kuile, *500 Jaar Nederlandse Schilderkunst*. Amsterdam, 1970, blz. 135.
26. D. Haks, *Huwelijk en gezin in Holland in de 17e en 18e eeuw*. Assen, 1982. Zie met name blz. 46-81. Het eerste gedeelte van

'Kind, gezin en buurt' is aan deze bladzijden uit Haks ontleend.

27. E. Shorter, *De wording van het moderne gezin*. Baarn, 1975. Shorter spreekt niet van open en gesloten gezin, maar van respectievelijk het traditionele en moderne gezin. Weliswaar is hier van hem de mentaal-affectieve definiëring van beide gezinstypen overgenomen, maar niet het tijdstip waarop de overgang van open naar gesloten type plaats vindt. Shorter dateert de opkomst van het moderne gezin in de 18e eeuw en legt causale relatie met het moderne kapitalisme. Deze opvatting is niet algemeen en die opkomst wordt door ons, naar het voorbeeld van Ariès en Haks, naar een vroeger tijdstip verschoven.
28. Ph. Ariès, o.c. blz. 400-401. Zie ook A.

blok, *Antropologische perspectieven*, o.c. blz. 129.

29. A.Th. van Deursen, I, o.c. blz. 117.
30. R.M. Dekker, *Oproeren in Holland gezien door tijdgenoten: ooggetuigenverslagen van oproeren in de provincie Holland ten tijde van de Republiek (1690-1750)*. Assen, 1979.
31. Ook andere veronderstellingen zouden als uitgangspunt voor eventueel verder onderzoek kunnen dienen. Bijvoorbeeld het continu naast elkaar bestaan van volkse- en burgerlijke cultuurelementen, waarbij soms het ene dan weer het andere element de boven- toon voert.

We zullen de verschillende fasen van het model maar stap voor stap nalopen om te zien welke invulling jullie eraan gegeven hebben.

A. Ontmoetingen/Instap

Hierbij worden dia's gebruikt waarbij leraar en leerlingen samen nagaan wat er zoal te zien is. Ook worden leerlingen uitgenodigd te vertellen wat ze al weten over het oude Egypte.

B. Ontmoetingen/Sporen

Het model Dijkstra/ Buitink wil de leerlingen een naar niveau en belangstelling gevarieerd aanbod doen aan te bestuderen materiaal, maar laat de docent vrij op welke wijze dit in te vullen. 'Oost Betuwe' koos daarbinnen nog voor verplichte stof en keuzestof.

Iedere leerling ontvangt een pakketje met materiaal waarin de verplichte delen (V 1 t/m V 5) én alle keuze-delen (K 1 t/m K 14) zijn opgenomen. De school (1700 leerlingen) beschikt over offset-apparatuur waardoor plaatjes goed reproduceerbaar zijn, een noodzakelijke voorwaarde omdat het materiaal nogal wat plaatjes bevat.

Bij ieder onderdeel staan opdrachten die op hetzelfde vel papier door de leerling uitgevoerd worden. Het is prettig voor de leerling om alles bij elkaar te hebben, maar voor de school is het duur. In de toekomst zullen er aparte werkbladen gemaakt worden, doch alles kan niet ineens.

Voordat een leerling aan het keuze-gedeelte begint, laat hij zijn werk nakijken. De docent geeft voor ieder onderdeel een plus, een plus/min of een min. Daardoor hoeft hij niet alles na te kijken, maar slechts enkele cruciale opdrachten. Werken leerlingen samen dan hoeft de docent slechts het werk van één leerling van een groepje te bekijken. Het 'precies' nakijken geschiedt

door de leerling zelf met behulp van antwoordbladen. Dezelfde procedure herhaalt zich bij de keuze-opdrachten.

De docent beschikt over een verzamellijst met achter iedere naam van een leerling 19 vakken, waarin per onderdeel de beoordeling komt te staan. Opvallend zijn de niveau- en tempoverschillen. Aan het eind van deze fase hadden in 1 H (24 leerlingen) twee leerlingen alle keuze-onderdelen af (en op hoog niveau gemaakt), maar een leerling had slechts één keuze-opdracht af. (Zie het staatje voor een volledig overzicht.)

Keuze-delen (1 t/m 14)	Aantal leerlingen
1	1
2	1
3	1
4	3
5	6
6	6
7	1
8	1
9	-
10	1
11	1
12	-
13	-
14	2
	24

Tempo differentiatie in klas 1 H

Leerlingen die veel keuze-delen af hebben, werken ook thuis. De docent hoeft geen huiswerk op te geven, noch na te kijken of huiswerk wel of niet gemaakt is: de leerling maakt zelf uit hoeveel keuze-delen hij wil doen. Een leerling van 1 H had na twee lessen alles af. (Zo kun je aan het differentiëren blijven.) Deze leerling zou dus al aan een produktie-opdracht kunnen beginnen.

Soort materiaal

Ook bij de vijf verplichte delen heeft men

het aanbod willen variëren. V 1 over de rol van de Nijl werkt vooral met geografische kaartjes die met een atlas vergeleken en ingekleurd moeten worden, V 2 over de landbouw werkt met irrigatie-plattegronden en afbeeldingen van landbouwactiviteiten en -werktuigen.

V 3 en V 4 over het bestuur werken voornamelijk met tekstjes, V 5 over het schrift gebruikt 22 hiërogliefen met voorbeelden van woord-, lettergreep- en letterschrift, gevolgd door een tekstje waarin de drie soorten schrift nog eens worden uitgelegd.

De keuze-onderdelen lopen sterk uiteen wat betreft moeilijkheidsgraad, soort materiaal en soort opdrachten. De leerlingen kiezen zelf welke delen ze willen doen en vragen in de praktijk de docent nauwelijks om advies. Als ze iets niet interessant of te moeilijk vinden, schakelen ze over op een ander keuze-deel. Het is makkelijk na te gaan waar dit gebeurd is, van sommige keuze-delen worden slechts een of twee opdrachten uitgevoerd.

Tot nu toe zijn zowel bij de V- als bij de K-delen slechts vragen op één niveau vervaardigd, in de toekomst zullen makkelijker en moeilijker versies gemaakt worden.

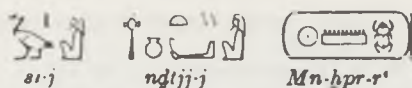
Om een beeld te geven van het keuzemateriaal volgt hier een korte beschrijving:

K 1: Schrijvers (één blz.)

Een bron waarin een schrijver zijn vak aanprijst en voordelen daarvan boven andere beroepen aangeeft, met tekstverklarende vragen daarbij, plus een vraag over het algemeen nut van de schrijfkunst. Verder wordt gevraagd een cartouche te ontcijferen met behulp van enkele gegeven tekens. Daarna volgen enkele telopdrachten volgens het Egyptische telsysteem.

K 2: Mummificatie (één blz.)

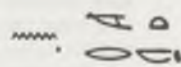
Tekstje van Herodotus, plus twee afbeeldingen van mummificatie. Opdrachten hierbij:



zoon mijn, wreker mijn, Men-heper-ré,



hij leve eeuwig: ik gloei



van liefde tot u.

- Welke werkzaamheden staan afgebeeld?
- Zoek plaatjes over mummificatie (bijvoorbeeld fotokopieën), plak ze in en schrijf erbij wat er gebeurt, in goede volgorde.

K 3: De ambtenaren van de farao (twee blz.)

Tekstje over voedseloverschot, werkverdeling, Egypte als verzorgingsstaat (halve blz.), met enkele tekstverklarende vragen daarbij. Hierna twee bronnen, de een met een positieve, de ander met een negatieve visie over een farao. Opdracht daarbij: Welke van de twee zou door een arme boer geschreven zijn en waarom?

Voorts twee opdrachten over belasting:

- Wie werden er allemaal in Egypte uit de belastingpot betaald?
- Wie worden nu in Nederland allemaal uit de belastingpot betaald?

K 4: Het ministerie van landbevoeling (één blz.)

Tekst (halve blz.) over allerlei zeer concrete zaken die geregeld moeten worden, met vragen die eenvoudige, concrete antwoorden verlangen. Voorts wordt gevraagd wat de mensen op een plaatje aan het doen zijn (land meten met een lang touw). Opvallend is dat weinig leerlingen deze vraag goed beantwoorden.

K 5: Een verhaal (drie blz.)

Een fragment uit een jeugdboek over het leven van een boerenzoon: misoogst, toch belasting betalen, verschil arm/ rijk bij begravenissen, dieren rond de Nijl. De opdrachten hierbij zijn voornamelijk tekstverklarend.

K 6: De Egyptische samenleving (vier blz.)

Opsomming, in vertelvorm, van lagen in de Egyptische samenleving (via beroepen) en hun bezit (twee blz.). Hierna acht vragen, voornamelijk tekstverklarend.

K 7: Waar/niet waar (één blz.)

Twee bronnen, de ene vindt het leven van de boer licht (alles groeit daar gemakkelijk), de andere zwaar. De leerling moet nu aankruisen of beweringen over de teksten waar of niet waar zijn. Moeilijke opdracht!

K 8: Beroepen (twee blz.)

Twee bladzijden met lijntekeningen. De leerling moet bij ieder het beroep erbij schrijven plus de tekening kleuren in oud-egyptische kleuren. Voorbeelden daarvan moet men in de schoolbibliotheek gaan opzoeken.

K 9: Gereedschap (één blz.)

Dezelfde aanpak als bij K 8. Daarnaast moeten de leerlingen de werking van een schoef, waterschroef en waterpas uitleggen.

K 10: Verhaal (één blz.)

Een dag uit het leven van een boerenzoon, onder andere verschillende meningen over

een farao.

Opdracht: welke dingen gebeuren nu niet meer in Egypte, denk je?

Welke dingen zouden nog wel kunnen gebeuren, denk je?

K 11: Dagelijks leven (twee blz.)

Eén blad met lijntekeningen over visvangst, vervoer per schip, slachten van vee etc. Verder wordt aangeraden bepaalde opgegeven literatuur te raadplegen (onder andere het geschiedenisboek dat de school nog beschikbaar heeft).

Opdrachten:

- Als je spreekt van 'dagelijks leven', waar denk je dan aan?
- Hoe kunnen we iets te weten komen over het dagelijks leven van de Egyptenaren?
- Vergelijk het leven van een voorname egyptenaar (kies zelf uit welke), met een arme Egyptische boer. Let daarbij op: het voedsel, de dagindeling, het wonen, het werk.

K 12: Het schrift (zes blz.)

De tekst, de afbeeldingen en de opdrachten zijn afkomstig uit het brugklasrapport (uitgave VGN).

Alleen de allerbesten begrijpen de tekst en kunnen de opdrachten maken, aldus een docent.

K 13: Goden en graven (zeven blz.)

Veel ruimte wordt ingenomen door afbeeldingen van goden met bij ieder een korte beschrijving. Daarnaast is er een tekstje over verering van natuurmachten en van dieren. Vervolgens de weergave van de mythe van Osiris. Opdracht: drie goden uit te kiezen en bij ieder een mythe te schrijven, of een mythe waar de drie goden allemaal in voorkomen.

Een volgend onderdeel is een tekstje over overstromingen, op- en ondergaan van de zon, de mestkever en dergelijke dood-leven bewegingen. Opdracht daarbij is uit de tekst voorbeelden te geven dat voor de Egyptenaren dood en leven niet twee gescheiden dingen zijn, maar bij elkaar horen. Vervolgens een lijstje met voorwerpen die in een graf gevonden zijn, met de opdracht te vertellen wat de leerling in zijn graf zou willen meenemen, gesteld dat hij het Egyptische geloof aanhing.

Bij een afbeelding en een beschrijving van een dodenboek wordt gevraagd waarom je een dodenboek een reisgids kan noemen.

Voorts wordt gevraagd alle afbeeldingen in K 13 na te gaan en te vermelden wat opvalt in de manier van afbeelden van personen.

K 14: Piramiden (zeven blz.)

Een serie van 12 plaatjes over de bouw van piramiden, bij sommige daarvan wordt gevraagd wat en hoe iets gedaan wordt.

Verder wordt gevraagd een verhaal over de bouw te schrijven, waarbij de plaatjes als illustratie kunnen dienen.

C. Ordening

Nadat de leerlingen alle verplichte stof plus een aantal keuze-delen hebben doorge- werkt, dient de ordening ervoor om te zor- gen dat de leerlingen het geheel overzien, plus de verbanden die tussen de onderdelen bestaan. Ook worden de belangrijkste be- grippen van het onderwerp nog eens aan de orde gesteld. Tevoren moet de sectie dus onderling hebben vastgesteld wat in de ordening aan bod moet komen. De wijze waarop de ordening in de klas ver- loopt, verschilt per docent. De ene doet het via een doceerles, de ander via een onder- wijsleergesprek. Het blijkt dat de ene doc- cent de ordening veel uitvoeriger laat zijn dan de andere. Bij de één schrijven de leer- lingen een lang verhaal op, bij de ander een schema. De laatste bespreekt met behulp van inbreng van de leerlingen de inhoud van de begrippen en gaat ervan uit dat zij de uitleg van de begrippen ook nog in de verplichte stof kunnen nalezen en bestu- deren voor het proefwerk. De eerste docent neemt liever het zekere voor het onzekere.

C1. Proefwerk

Het gemeenschappelijke proefwerk behelst de basisstof, de ordening en vragen over alle keuze-delen. De leerling kan uit de keuzevragen drie vragen ter beantwoording kiezen. Niet alle keuzestof die een leerling verwerkt heeft, komt dus in zijn proefwerk aan de orde, maar een leerling met méér

keuze-stof heeft meer mogelijkheden bij de keuze welke vragen te beantwoorden. Op een opmerking van een leerlinge dat ze in het weekend nu nog gauw een paar keuze- delen zou gaan doen, kwam tot haar teleur- stelling de mededeling dat dit nu niet meer mogelijk was. Ze kon alleen kiezen uit die onderwerpen die de docent op zijn verza- mellijst voor haar had afgetekend. Deze maatregel dient ervoor te laten weten dat er op tijd gewerkt moet worden. Overigens is de beoordeling van de gemaak- te toets een punt van discussie in de sectie. Ook tijdens de laatste didactiekconferentie (over differentiatie) kwam naar voren dat over de berekening en de manier van vast- leggen van uitslagen van een toets nogal verschillen van mening bestaan.

De sectie geschiedenis van 'Oost Betuwe' kan op basis van de verzamellijst en de ob- servatie in de klas zeer gemakkelijk de ver- schillen tussen leerlingen herkennen en vindt dit ook een van de pluspunten van deze werkwijze. Woordrapporten zouden gemakkelijk samen te stellen zijn, de school vraagt echter cijfers. Moet nu de keuzestof apart in cijfers gehonoreerd worden en zo ja, waarom? Goede en gemotiveerde leer- lingen hebben een cijfer als stok achter de deur niet nodig, de minder goede leerlin- gen kunnen vaak niet meer dan een 5 of 6 halen bij invoering van cijfers voor de keuzestof. De sectie wil geen demotivat- ie inbouwen. Zij zou graag advies hebben van docenten die met hetzelfde probleem ge-

confronteerd zijn. *Bel nu Carel van der Burg, tel. 03456-573.*

D/E. Productie en Presentatie

Productie houdt een verwerking in, het op- bouwen van een beeld van het gehele on- derwerp of van een deel ervan. Diverse doe- len zijn ermee gediend: cognitieve (op- nieuw een verwerking van de stof), affec- tieve (persoonlijke beoordeling, inleving), sociale (leren samenwerken) en vaardig- heidsdoelen (hoe zeg je iets, hoe presen- teer je iets, hoe organiseer je iets?).

Bij 'Oost Betuwe' geschiedt de produktie in groepjes van twee, drie of vier personen, die naar eigen keuze ontstaan. In ieder groepje heeft niet iedereen dezelfde keuze- opdrachten gedaan, zodat aanvulling van elkaar nodig is. Ook moet van tijd tot tijd nog eens teruggebladerd worden in de mapjes om zeker te weten hoe iets nu precies in elkaar zat, of om elkaar te over- tuigen. De produktie is de leukste fase vol- gens de sectieleden die ik gesproken heb. Sommige leerlingen vinden het in het begin wat bedreigend, maar de meeste leer- lingen vinden het prachtig. In een les die ik bijwoonde, werd in het eerste kwartier de gang van zaken bij de produktie uitgelegd, waarna de groepjes zich formeerden en aan de slag gingen. Hoewel ze bij geschiedenis een dergelijke werkwijze nooit eerder ge- had hadden, liep alles gesmeerd. Basis- school ervaringen op dit punt zullen hier- aan niet vreemd zijn.

Ordening thema Egypte in schema.



KEUZEOPDRACHTEN PRODUKTIEFASE EGYPTE

Maak een krant met nieuws uit het oude Egypte. Denk hierbij aan o.a. de Nijl, de farao, bestuur, de dood, de godsdienst, piramidebouw.

- Eisen:
1. er moeten tenminste 15 zelfgeschreven berichten instaan.
 2. de krant moet een naam hebben die met het oude Egypte te maken heeft.
 3. er moeten tenminste 4 foto's of tekenin- gen instaan.
 4. er moet een inhoudsopgave instaan.
 5. de berichten moeten op tenminste 5 ge- bieden betrekking hebben.
 6. bij de krant moet een verslagje gevoegd worden hoe je de krant gemaakt hebt en wat iedereen heeft gedaan (logboek).
 7. er moet een schriftelijk ontwerp voor de presentatie gemaakt worden.

- Benodigdheden:
- | | |
|--------------------|----------------|
| — groot vel papier | — schaar |
| — lijm | — naslagwerken |
| — stiften | |



Teken een stripverhaal over de dood en de begrafenis van een farao. Denk hierbij o.a. aan het mummificeren, het leven na de dood, de piramiden, de goden.

Eisen:

1. er moeten tenminste 25 plaatjes worden getekend met daarbij een verhaal.
2. de tekeningen moeten op één groot vel komen.
3. alles moet zoveel mogelijk in 'Egyptische kleuren' worden uitgevoerd.
4. alles moet goed verzorgd worden.
5. bij het stripverhaal moet een verslagje worden gevoegd waarin staat hoe je de strip hebt gemaakt en wie wat heeft gedaan (logboek).
6. er moet een schriftelijk ontwerp voor de presentatie gemaakt worden.

Benodigdheden:

- tekenpapier
- viltstiften
- lijm
- schaar
- naslagwerken

Maak een 'tv-show' die er als volgt uit moet zien: één van jullie is presentator/presentatrice van een praatshow op de televisie (bv. Sonja, tv-show, Wissels, Tineke) en hij/zij ontvangt allerlei gasten uit het oude Egypte. Hij/zij stelt ze allerlei vraagjes over allerlei zaken waarmee zij zich bezighouden. (Bijvoorbeeld er komt iemand die zich bezighoudt met het opmeten van de waterstand van de Nijl.)

Eisen:

1. er moeten tenminste 4 gasten komen.
2. de gasten moeten ieder op tenminste 10 vragen antwoord geven.
3. de gasten moeten herkenbaar zijn.
4. de show moet van tevoren in grote lijnen op papier voorbereid zijn.
5. de show moet zo echt mogelijk gespeeld worden in een redelijk tempo.
6. er moet een verslagje gemaakt worden waarin staat hoe jullie alles gedaan hebben en wat iedereen afzonderlijk gedaan heeft (logboek).
7. er moet een presentatie in de klas komen.

Benodigdheden:

- papier
- schrijfmateriaal
- kleding
- schaar
- lijm

Om leerlingen houvast te geven worden enige suggesties gedaan, tevens worden kwaliteitseisen gesteld (zie de opdrachten). Om te zorgen dat de presentatie goed verloopt, wordt als eis gesteld dat tevoren een plan op tafel ligt. Bovendien moet per les door een leerling een verslagje (logboek) gemaakt worden over de gang van zaken in dat uur: werkafspraken en eventuele problemen. Op deze manier dwingt men het groepje tot werkverdeling en tot zelfreflectie over het functioneren. Bovendien komt de docent zodoende snel op het spoor welk

Wandplaten Vrouwenemancipatie

T. v.d. Geugten

In december ontvingen alle leden van de VGN als jaargescenik drie Wandplaten Vrouwenemancipatie met tekstboekjes. De platen zijn ter beschikking gesteld door het Ministerie van O en W. Het is de bedoeling dat de platen terecht komen waar ze thuis horen, in de klaslokalen van scholen voor basis- en voortgezet onderwijs.

Bij velen zullen vragen gerezen zijn over vorm, inhoud en gebruikswaarde van de platen. In dit artikel probeert Tom van der Geugten een antwoord te geven op zulke vragen.

In 1984 schreef hij een uitgebreide kunstgeschiedeniscriptie over de drie wandplaten.

Velen zullen bij het bekijken van de drie wandplaten gedacht hebben:

- Wat zijn dat voor oubollige platen?
- Wat zijn ze volgepropt met kleine, druk-

ke toestanden!

- Wat een vreemde, ongebruikelijke schilderstijl!
- Wat moet je er mee in het geschiedenis-onderwijs?
- Waarom wandplaten ten bate van vrouwenemancipatie?

Dat dacht ik ook toen ik de platen voor het eerst zag.¹ Mooi vond ik ze niet. Wel intrigerend, vanwege de duidelijke doelstelling: vrouwenemancipatie. En zulke met zorg vervaardigde platen, daar moest toch wel het nodige denkwerk achter zitten.

Met de tekstboekjes werd ik niet veel wijzer. Op zich staan er duidelijke teksten in over bij mij redelijk bekende zaken. Ik verwachtte meer informatie en aanwijzingen over opzet en mogelijk gebruik van de platen. In de *Inleiding* staat slechts dat meer aandacht voor vrouwengeschiedenis wenselijk is. Ook over de keuze van de drie onderwerpen werd iets gezegd. Uit *Thema's voor de les* haalde ik de voor de hand liggende suggesties over instap, illustratieve teksten en suggestieve vragen over de thema's. Nergens staat waarom deze thema's

groepje hulp heeft, zo hij dat al niet gemerkt heeft.

Niveaunderschillen worden ook tijdens de produktiefase meteen duidelijk. Bij een klas die één les aan de produktie gewerkt had, was een groepje bezig met de tv-show: ieder had een oud-Egyptische figuur gekozen en was te stellen vragen en bijbehorende antwoorden aan het uitwerken. Een ander groepje was met dezelfde opdracht niet veel verder gekomen dan uitmaken wie de presentatrice zou zijn, wie welke oud-Egyptische figuur zou zijn en wat ieder zou aantrekken tijdens de show. Vragen zou de presentatrice wel op het moment zelf bedenken, dat gaat toch altijd zo? De uitzending is toch live? Hetzelfde argument gold voor het bedenken van de antwoorden. Kortom, werk aan de winkel voor de docent.

Vorig jaar zijn dezelfde opdrachten uitgevoerd als dit jaar. Jongens kiezen vooral het stripverhaal, veel meisjes de tv-show en de wat bangelijk aangelegden kiezen de veilige, bekende weg van de krant.

Na de presentatie ontvangt het groepje als geheel een cijfer. Het is dus zaak dat ieder zijn bijdrage levert.

E. Eindproefwerk

Vorig jaar heeft de sectie geen eindproefwerk gegeven, maar wil het dit jaar wel doen. De leerlingen hoeven er niet voor te leren, dat hebben ze in de praktijk al tij-

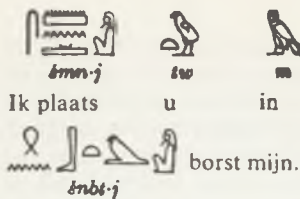
dens de produktie gedaan. Het werk zal vooral bestaan uit vaardigheidsoopdrachten: het interpreteren van tekstjes en afbeeldingen en het combineren van gegevens, ook via tekstjes en afbeeldingen. De opdrachten zullen niet gedifferentieerd zijn, dat komt later nog wel eens. Op het ogenblik is men namelijk bezig met het maken van materiaal voor een vergelijkbaar project over het oude Griekenland.

Hoe is deze vorm van differentiatie jullie al met al bevallen?

De sectie bestaat uit zes docenten, waarvan drie 2e-graders, twee 1e-graders en een 3e-grader. Het materiaal is ontwikkeld door de 2e-graders die erg tevreden zijn over de resultaten. Vooral de snelheid waarmee men het niveau van de leerling kan plaatsen plus het enthousiasme dat de produktie bij de leerlingen wekt, bevat goed.

Het bekende nadeel dat het vervaardigen van materiaal veel tijd kost, wordt betaamd. Zij hebben het zichzelf bewust niet al te moeilijk gemaakt, anders komt er nooit iets van de grond: er is weinig zelf geschreven en veel geplunderd. In nieuwe combinaties wordt het aan de leerlingen aangeboden.

Een oplossing moet nog gezocht worden voor het toetsingsprobleem en voor de tijd-rovende bezigheid van het nakijken van de opdrachten. De docenten kunnen het namelijk niet laten om toch vrijwel alle opdrachten na te kijken, hoewel dit eigenlijk



niet in de opzet besloten ligt. Ook hierin hadden ze graag advies van andere VGN-leden.

De voor de hand liggende opmerking dat een heel jaar volgens dit systeem werken toch ook saai is, had men ook al zelf bedacht. In de brugklas wil men het systeem als zodanig handhaven, maar bijvoorbeeld bij 'Het oude Griekenland' de sporen in groepjes laten verwerken en de produktie en presentatie te laten geschieden door een individueel te maken werkstuk, om daarna bij 'Het oude Rome' wel weer veel werk te maken van creatieve produktie-opdrachten in groepjes.

Wat stofkeuze betreft gaat men dus heel traditioneel te werk. Ik krijg de indruk dat vooral de 1e-graders hieraan nogal gehecht zijn, aan de andere kant ligt er het blote feit dat er over traditionele onderwerpen het meeste materiaal beschikbaar is. Tijd is immers alleen als begrip rekbaar.

De leerlingen van 1 H zijn in ieder geval enthousiast. 'Maar ja, meneer Carel is ook een leuke leraar', zei een jongetje relativerend.

op deze wijze verbeeld, op de platen staan en hoe je aansluitend daarop met de platen om moet gaan.

Na enig geëxperimenteer met de platen door PA-studenten uit Amersfoort,² besloot ik op zoek te gaan naar de antwoorden op mijn vragen.³ Tevens besloot ik een poging te doen tot het schrijven van een docentenhandleiding.

Opdracht en uitvoering

In 1979 gaf minister Pais opdracht tot het maken van de platen. Er werd een hoop geld voor uitgetrokken. Het idee was van Pais zelf. Hij, en zijn ambtenaren, veronderstelden dat wandplaten zoals van J.H. Isings nog steeds gemeengoed waren in het onderwijs. Een aanvulling met gelijkvormige platen over vrouwenonderwerpen zou het onderwijsveld een middel bieden om een bijdrage te leveren aan de vrouwenemancipatie.⁴

Ambtenaren werden aan het werk gezet. Een kunstenaar, Heleen van der Wusten, werd uitgezocht. Jammer genoeg kwam niemand op het idee om een kenner van



Stadsleven tegen het midden van de negentiende eeuw. Historische schoolplaat van J.H. Isings (1929). (Uit: De geschiedenis gekleurd, Utrecht/ Assen, 1982, p. 124.)

het geschiedenisonderwijs op enigerlei wijze bij het project te betrekken. Zo iemand had twijfels uit kunnen spreken over de keuze van het medium: wandplaten zijn er alleen nog in het lager onderwijs, en ook daar hebben op veel scholen nieuwe historische opvattingen en didactische werkvormen de platen hun centrale rol ontnomen, ze overbodig, ja zelfs verwerpelijk gemaakt.

Erg lang en intensief heeft Heleen aan de platen gewerkt. Ze ging uit van de tekstboekjes die Ilja Mottier, beleidsmedewerker bij O en W, had geschreven. Verder las Heleen nog de nodige literatuur over de drie onderwerpen. Al bij haar eerste schetsen ging ze uit van meerdere scènes in één vlak.



Schets voor Vrouwen- en kinderarbeid rond 1900 van Heleen van der Wusten (1981).

Heleen wist niets van een wandplatentraditie in Nederland. Ze was dan ook erg verast toen ik haar in 1983 vertelde over de werkwijze van J.H. Isings.⁵ Er waren duidelijke overeenkomsten maar ook grote verschillen tussen haar platen en die van Isings:

- Isings toonde altijd één grote scène.
- Isings gebruikte voor zijn aquarellen zachte tinten.
- Isings toonde van de onderwerpen uitsluitend de mooie, positieve kant.
- Isings beeldde zijn figuren bijna altijd statisch en zwijgend af met een foto-achtig realisme.

Hoe anders waren de platen van Heleen!

Voor haar vielen de drie onderwerpen in meerdere deelonderwerpen uiteen. Deze delen, maar ook het verband ertussen, moesten getoond worden, wilde het hoofdonderwerp duidelijk zijn. Uit haar vele schetsen bleek me telkens hoe ze voortdurend schoof met in scène gezette deelonderwerpen.

Net als Isings ging Heleen op zoek naar

authentiek beeldmateriaal. De meeste scènes zijn gebaseerd op fotomateriaal. Ook prenten (zoals in het *Prentenboek van Tante Pau* van Leonard de Vries) inspireerden haar bij het reconstrueren van een historisch beeld.

Bij de kleurkeuze is Heleen uitgegaan van de somberheid van de onderwerpen. De platen zijn in olieverf geschilderd op bruine panelen.

Details zijn met grote zorg historisch verantwoord afgebeeld.

Heleen schildert vaak vrouwen. Haar benadering is anekdotisch, in een enigszins naïeve, expressieve vorm van realisme. Deze stijl sloot goed aan bij de wandplatenopdracht.

Elke scène op de platen toont een duidelijke centrale handeling. Expressieve gebaren en gezichten versterken dit. Gebleken is hoe goed dit bij jonge kinderen aanslaat. Een discussie over mooi of lelijk lijkt me dan ook vrij zinloos. Kinderen raken geboeid en stellen vragen over het hoe en waarom van wat ze zien.

Wat is er op de platen te zien?

Plaat 1. Aletta H. Jacobs 1854–1929

Deze plaat toont vijf grote daden van deze beroemde vrouw. Kinderen valt op dat de kleur van Aletta's haar wat verwarrend is bij de chronologische volgorde der scènes.

Scène 1:

Aletta als eerste meisje op de HBS in Sappemeer. Ze zit als toehoorder tussen vreemdkiijkende klasgenoten. Aan de muur hangt een portret van Thorbecke, die haar vrijstelde van het toelatingsexamen voor de universiteit en na een jaar persoonlijk toestemming gaf voor verdere studie.

Scène 2:

Aletta studeert als eerste vrouwelijke student af op 3 april 1878, aan de universiteit. Ze promoveert op 8 maart 1879, temidden van een mannenpubliek; Carel Victor Geritsen was de handelaar en progressieve politicus met wie Aletta een hechte vriendschap sloot, een jarenlange lat-relatie had en met wie ze in 1892 trouwde, toen ze een kind wilden. Zijn steun is voor Aletta van grote betekenis geweest.

Scène 3:

Dokter Aletta legt aan collega's de werking van het door haar in Nederland geïntroduceerde pessarium uit.

Scène 4:

In Amsterdam houdt Aletta naast haar praktijk twee ochtenden gratis spreekuur, waarbij ze veel sociale misstanden ontmoet. Ze geeft gratis cursussen in kinderverzorging en hygiëne.

Scène 5:

Met de grondwetswijziging van 1917 hadden de vrouwen het passieve kiesrecht ver-

worven. Op 3 juli 1918 stond Aletta kandidaat bij Tweede Kamer-verkiezingen in het district Amsterdam. Ze behaalde te weinig mannenstemmen om verkozen te worden. Wel werd de socialiste Suze Groeneweg als eerste vrouw verkozen. In 1919 werd de 'Wet-Jacobs' (ingediend door H.P. Marchant) aangenomen, waardoor het woord 'mannelijk' in de kieswet kwam te vervallen. Dit werd bevestigd in de grondwetwijziging van 1922. Bij de Tweede Kamer-verkiezingen van 1922 konden vrouwen voor het eerst het actieve kiesrecht uitoefenen. De stembusscène speelt dus in 1922, terwijl het ingezette fragment van het stembiljet uit 1918 dateert.

Plaat 2: Vrouwen- en kinderarbeid rond 1900

Deze plaat zit wat ingewikkelder in elkaar. Er is een grotere hoeveelheid gegevens in verwerkt, zodat er met leerlingen ook meer mee te doen is.

De plaat gaat eigenlijk over het verschil tussen vrouwen in arme en in rijke milieus. Rechtsonder vullen rijke dames hun tijd met taartjes eten in een soort tearoom (zie het gedichtje). Vrouwen uit hun stand mochten niet werken van hun mannen, terwijl ze dat graag wilden. Een dienstmeisje uit een lagere stand mag wel voor hen werken.

De andere scènes op de plaat tonen momenten uit een dag van een arbeidersgezin. In de kelderwoning kookt de zwangere moeder 's ochtends vroeg al het avondeten, terwijl de kinderschare haar aandacht vraagt. Vader gaat naar zijn werk. Het roodharige meisje (van ongeveer 12 jaar) werkt in een naaiatelier. Hoe ze over zichzelf denkt als meisje blijkt uit het gedichtje. 's Avonds als het al donker is haalt ze haar moeder op aan de poort van de fabriek waar deze werkt. In tegenstelling met de rijke vrouwen moesten veel arbeidersvrouwen wel werken. Zij zouden juist liever thuis zijn om voor het gezin te zorgen. Door de afwezigheid van de ouders vormen zwervende kinderen op straat jeugdbendes, die in dit geval betrappt worden op het pikken van appels.

Plaat 3: Vrouwen in het verzet 1940-1945

In de grote scène zien we een koerierster in weer en wind fietsend in een polderlandschap. Een verzetsvrouw had Heleen verteld, dat het eeuwig onderweg zijn haar het meest was bijgebleven. Op de achtergrond wordt een vrouw met kinderwagen, nogal eens gebruikt bij verzetsactiviteiten, maar ook bij hongertochten, door een Duitse soldaat aangehouden.

Deze vrouwen vormen de schakel in een netwerk (zie landkaart) van verzetsactiviteiten en attributen: de illegale pers die berichten per telefoon en radio ontvangt, uitypt en verspreidt; het vervalsen van persoonsbe-

wijzen, waarvoor foto's en vingers afgedrukt moesten worden. En tenslotte de onmisbare hulp aan onderduikers.

Mannen worden op de plaat niet getoond. Hun rol in het verzet wordt niet ontkend. De rol van vrouwen wordt slechts beklemtoond. De plaat toont aan dat verzetsactiviteiten van vrouwen onmisbaar waren; ze speelden zich vaak af in vervelende en ook gevaarlijke omstandigheden. Oorlog was niet leuk!

Een beoordeling

Ondanks een herleving van de belangstelling voor wandplaten, denk ik dat het Nederlandse geschiedenisonderwijs voorzichtig moet zijn met het weer in de klas halen ervan. Ze nodigen te veel uit tot frontale, klassikale docerlessen met het risico dat ongenueanceerde historische beelden bij leerlingen ontstaan. Ook waren er bezwaren tegen de 'te mooie' Isingsplaten. Velen wilden dit niet meer.

Heleen van der Wusten heeft door haar andere aanpak gezorgd dat veel van die bezwaren niet voor haar platen gelden. Niet-leuke onderwerpen toont ze op een niet-leuke manier. Aletta's levenslange inzet voor vrouwenemancipatie zien we als een voortdurende bezigheid en op verschillen-

rie aan de VGN. Alle leden hebben nu een set gekregen en met de nodige informatie en aanwijzingen kunnen de platen een behoorlijke gebruikswaarde hebben. Al was het maar, zoals de makers me vertelden, omdat de platen aanzet kunnen zijn tot discussie over de rol van vrouwen in verleden, heden en toekomst. Dat zal van de docenten afhangen!

Lessuggesties

Voor het gebruik van platen verwijs ik naar drie didactiekboeken, waar ik een en ander aan ontleende:

- Dalhuisen, L.G. e.a., *Geschiedenis op school*, deel 2. Werkvormen en media. Groningen, 1983, blz. 169-177.
- Jong, G. de, *Kind, school en geschiedenis*. Amsterdam, 1977, blz. 158-160.
- Bisschops, J., Smulders, B., *Geschiedenis & vooroordeel*. Zeist, 1979, blz. 231-239.

Ik ga er van uit dat de docent de tekstboekjes heeft. De tekst van de boekjes is helder, maar niet eenvoudig. Toch kunnen leerlingen van de 2e en 3e klas voortgezet onderwijs aan de hand van vragen hieruit de nodige informatie verzamelen.



de fronten. Een stuk sociale geschiedenis wordt als complex probleem aan de orde gesteld. Waarschijnlijk had Pais het geld beter aan een ander leermiddel kunnen besteden, zoals bronnenboekjes of knipselbladen, maar goed.

De platen zijn gemaakt, 5000 per stuk, en mede door de te beperkte reclame was na drie jaar zo'n 80 procent nog niet verkocht. Vandaar het gulle gebaar van het ministe-

Algemene suggesties

Het stellen van vragen

De plaat wordt voor de klas gehangen. Desgewenst is de titel afgeplakt. Zo mogelijk zitten de leerlingen op korte afstand.

De docent nodigt leerlingen uit vragen te stellen. Dat kan, met alle mogelijke tussenvormen, op twee niveaus:

- Door middel van de vraag: Waarover



en deelvragen.

De docent kan ook zelf de vragen stellen. Hieronder vindt u er een aantal.

Informatie verzamelen

Ook het beantwoorden van de vragen kan op verschillende niveaus plaatsvinden:

- De docent kan in de vertelvorm aan de hand van de afbeeldingen de antwoorden geven.
- Leerlingen kunnen vanuit de gesuggereerde of ontdekte hoofdthema's in de tekst van het tekstboekje antwoorden zoeken.
- Leerlingen kunnen met deze teksten en onderstaande vragen de informatie verzamelen. Hierbij kunnen verschillende hoofdthema's gekozen of verdeeld worden. Met enig kopieer-, knip- en plakwerk kunt u onderstaande vragen aan de teksten toevoegen en in voldoende aantal vermenigvuldigen.

De volgende stap naar meer informatie is de bibliotheek of het documentatiecentrum. Tijdens het zelfstandig werken moeten de leerlingen doorlopend de plaat kunnen raadplegen. Dat blijft het uitgangspunt.

Informatie uitwisselen

Als leerlingen de verschillende hoofdthema's van een plaat onder elkaar verdeeld hebben, kunnen ze, weer rond de plaat gezeten, elkaar vertellen wat er is gevonden en wat de scène voorstelt. De docent kan hierbij een sturende rol hebben, om de relatie tussen de verschillende scènes duidelijk te maken.

Dramatiseren

De anekdotische scènes lenen zich erg goed voor deze werkvorm, en dat kan op verschillende niveaus.

gaat deze plaat?

- Door middel van de vragen: a. Welke feitelijke informatie kun je uit deze plaat halen? b. Tot welke vragen geven de afbeeldingen aanleiding?

Nadat een groot aantal vragen zijn gesteld en desgewenst genoteerd, kunnen deze vragen in een klasgesprek gegroepeerd worden rond enkele hoofdthema's die intussen naar voren zijn gekomen. Leerlingen kunnen deze indeling ook zelf uitvinden aan de hand van de opdracht: Ga na of de (genoteerde) vragen in bepaalde groepen van vragen die bij elkaar horen, kunnen worden verdeeld. Onderscheid hierbij hoofdvragen



kleio

nummer 1/85
pagina's 20 en 21

Veel succes op basisscholen had het als kinderen werd gevraagd zich voor te stellen dat de afbeelding een stilgezet videobeeld is. Een videoband kun je terugspoelen en opnieuw afspelen. Wat zou er nou gebeurd zijn in de minuut vóór en de minuut ná dit beeld? Halverwege een opvoering moet het beeld dus voorkomen. Zeker als er verkleedmogelijkheden zijn, leven jonge kinderen zich geweldig in zoiets in. Daarbij zijn ze in staat, zo is gebleken, een bepaald plot te ensceneren om 'het' beeld als logische gebeurtenis plaats te laten vinden.

Op een hoger niveau kunnen leerlingen de opdracht krijgen zo veel mogelijk van de verzamelde informatie (waartoe bij deze onderwerpen zeer zeker de mentaliteit van de tijd behoort), in een dialoog te verwerken. Leerlingen moeten tonen dat ze één en ander begrepen hebben. Van leerlingen wordt dus niet verwacht dat ze een overwogen compositie bedenken. De bestaande afbeelding is juist het uitgangspunt.

Evalueren

- De lessen dienen in ieder geval besloten te worden met een gesprek waarin de volgende vragen ter discussie kunnen staan:
- Hoe was de positie van de vrouw toen?
 - Door welke factoren werd die positie bepaald?
 - Welke verschillen zijn er tussen die positie toen en nu?
 - Welke verschijnselen hebben voor dat verschil gezorgd?
 - Welke overeenkomsten zijn er tussen de positie van de vrouw toen en nu?
 - Welke factoren dragen bij aan het niet veranderen van die positie?
 - Wat heeft de schilderes met deze plaat duidelijk willen maken?
 - Welke middelen (compositie, onderwerpkeuze, kleurgebruik) heeft ze daarbij toegepast?
 - Welke mening heeft de schilderes over het onderwerp vrouwenemancipatie?
 - Welke mening hebben de leerlingen?
 - Welke middelen kun je zelf gebruiken om iets te doen aan vrouwen- en mannenemancipatie?

Plaat 1: Aletta H. Jacobs 1854–1929

A. Onderwijs (lees blz. 4, 5 en 6)

1. Neem het schema over en vul het in over de vraag: Hoe was ± 1865 het Nederlandse onderwijs geregeld?
2. Noteer met een sterretje er bij welke vernieuwingen Aletta daarin aanbracht.
3. Welke twee gebeurtenissen zijn op plaatje 1 en 2 (links- en middenboven op de wandplaat) afgebeeld?
4. Leg met behulp van het schema uit wat men zo bijzonder vond aan die twee gebeurtenissen.
5. In hoeverre vind jij het wel of niet bijzonder?

	jongens		meisjes	
	hogere bevolkingslagen	lagere bevolkingslagen	hogere bevolkingslagen	lagere bevolkingslagen
lager onderwijs				
voortgezet onderwijs				
hoger onderwijs				

B. Arbeidersvrouwen en geboortebeperving (lees blz. 7 vanaf regel 30 en blz. 8; eventueel ook blz. 9 en 10)

1. Schrijf in enkele zinnen een toelichting bij plaatje 4 (linksonder op de wandplaat).
2. Over welk voorbehoedsmiddel, denk je, geeft Aletta op plaatje 3 (rechtsboven) aan haar collega-doktoren een toelichting?
3. Hoe reageren deze? Verklaar waarom?
4. Waarom zijn voorbehoedsmiddelen voor de positie van de vrouw toen en nu zo belangrijk?

C. Vrouwenkiesrecht (lees blz. 11, blz. 12 regel 1-4, blz. 14 regel 21-31)

1. Zoek op wat *passief* kiesrecht en wat *actief* kiesrecht is.
2. Wie hadden in Nederland van 1887 tot 1917 passief en actief kiesrecht?
3. Noem acht vormen van actie die Aletta voerde voor het vrouwenkiesrecht.
4. Zoek op welke actievormen de Engelse *suffragettes* daar naast ook voerden.
5. Welk verschil in resultaat tussen de actievormen noemt Aletta?
6. In welk jaar speelt de scène op plaatje 5 (rechtsonder)?

Plaat 2: Vrouwen- en kinderarbeid rond 1900

A. Het gezin (lees blz. 4, 5 en 6 tot 16e regel van onder, blz. 14 en 15)

1. Wat veranderde in het gezinsleven door de toenemende industrialisatie?
2. Welke huiselijke problemen had een arbeidersgezin?
3. Welke factoren maakten de jeugd van arbeiderskinderen erg onaantrekkelijk?
4. Schrijf in enkele zinnen een toelichting bij plaatje 1 en 2 (links- en rechtsboven op de wandplaat), waarin je duidelijk aangeeft wat er gebeurt.

B. Arbeidsomstandigheden (lees blz. 6 de laatste 16 regels, blz. 7, 8, 9 en 10 t/m regel 11)

1. Hoe waren de werkdagen van vrouwen en kinderen?
2. Welke argumenten waren er vóór de wet-Van Houten in 1874? Welke tégen?
3. In welke bedrijven werkten veel vrouwen?

4. Geeft plaatje 3 (linksonder op de wandplaat) met het bijbehorende gedichtje en kleinere plaatje van het naaiatelier, een goed beeld van de situatie toen? Of niet? Licht je antwoord toe.

C. Vrouwen uit hogere en lagere bevolkingslagen (lees blz. 10 vanaf regel 12, blz. 11 en 12)

1. Hoe dachten mannen in hogere bevolkingslagen over vrouwenarbeid? Hoe vrouwen? Welke argumenten speelden daarbij mee?
2. Hoe dachten mannen in lagere bevolkingslagen over vrouwenarbeid? Hoe vrouwen? Welke argumenten speelden daarbij mee?
3. Welk doel had de Nationale Tentoonstelling Vrouwenarbeid?
4. Schrijf in enkele zinnen een toelichting bij plaatje 3 en 4 (links- en rechtsonder op de wandplaat) en geef daarbij aan welke tegenstelling hier in beeld is gebracht.

Plaat 3: Vrouwen in het verzet 1940–1945

A. Alledaagse zorgen en hulp aan onderduikers (lees blz. 4 t/m 9)

1. Welke alledaagse problemen moesten vrouwen oplossen?
2. Uit welke soorten hulp bestond de hulp aan onderduikers?
3. Welke problemen waren er bij het organiseren van die hulp?
4. Schrijf in enkele zinnen een toelichting bij de grote scène en de kleine links-onder op de wandplaat, en geef daarbij duidelijk aan waardoor het leven van onderduikers en koeriers werd gekenmerkt.

B. Illegale pers en rolverdeling (lees blz. 12, 13 en 14)

1. Welke activiteiten werden bij de illegale pers uitgevoerd?
2. Hoe waren de rollen verdeeld tussen mannen en vrouwen?
 - Welke vrouwen waren relatief erg actief in het verzet? Hoe wordt dat verklaard?
4. Op welke manier kwamen heersende opvattingen over de vrouw van pas tegenover de Duitsers?

C. Vluchtelingenhulp en gewapend verzet (lees blz. 8 t/m 10)

1. Welke verzetsactiviteiten waren zeer gevaarlijk?
2. Waarom vindt de vrouw in het citaat op blz. 8 zichzelf geen held?
3. Wat vind jij? Licht je mening toe?
4. In hoeverre zou je de activiteiten van vrouwen op de hele wandplaat heldendaden willen noemen?

Noten

1. Leden die niets ontvangen hebben kunnen me hierover bellen (071-413925). Zij ontvangen ze dan alsnog.
2. In 1983 hebben tien derdejaars studenten van de Rijks Pedagogische Academie in Amersfoort onder mijn leiding met de platen geëxperimenteerd op oefenscholen. Het was een boeiende ervaring toen zij hun ervaringen confronteerden met de ideeën van Heleen van der

Het NOGA-model

H.S.J. Jansen

'Er is te veel verwarring hier...'
(Umberto Eco, *De Naam van de Roos*, pag. 513)

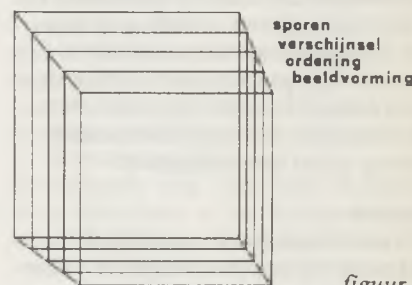
Wie vindt dat er een nauwe relatie moet bestaan tussen geschiedtheorie en didactiek zal in mij een warm medestander vinden. Leerstofkeuze en leerplanontwikkeling zijn zonder geschiedtheoretische kennis onmogelijk. Dergelijke kennis dient echter niet een alleen zaligmakende factor te zijn.

Ook de behoeften van het onderwijs leveren prioriteiten op, die bij leerstofordening een rol dienen te spelen. Zoals in alle relaties moet ook hier de liefde van twee kanten komen.

Dit laatste lijkt niet het geval te zijn met de theoretische uitgangspunten van de geschiedenisgroep binnen het Loga-project. Het verslag dat Dijkstra in *Kleio* nr. 7, sept. 1984 hiervan doet, legt zozeer het accent op bepaalde geschiedfilosofische uitgangspunten, dat een aantal essentiële onderwijsbehoeften danig in het gedrang komen. Ankersmits narrativisme doordrenkt zozeer zijn voorstelling van zaken, dat ik vrees dat hij — ik verwijs naar zijn eigen citaat uit Eco's *De Naam van de Roos* — een verkeerde orde bedacht heeft.

Om zijn bedoelingen met het Loga-model duidelijk te maken gebruikt Dijkstra de etalage-metafoor. Geschiedenis is als een kledingmagazijn. Om te voorkomen dat klanten in het wilde weg graaien en zo het spoor bijster raken, moeten de historische spullen netjes op sociaalwetenschappelijke plankjes van de algemene begrippen gelegd worden. Is alles op orde gebracht dan wordt aandacht besteed aan de uitstallkast. Met behulp van de naakte, interpretatieve etalagepoppen van de historische begrippen kunnen dan concrete historische taferelen aan de geïnteresseerden getoond worden. Bij het etaleursbedrijf Ankersmit - Dijkstra zal het niet aan stijl ontbreken.¹

Deze middenstandsmetafoor wordt dan uitgewerkt aan de hand van een aantal schema's, die mijns inziens van wat een kleurige etalage had moeten worden een slordige snoepwinkel maken. Na eerst een spekkie van kernbegrippen samengesteld te hebben (fig. 1), waarbij mij niet duidelijk is geworden wat de kernbegrippen 'verschijnselen' en 'sporen' met de rest van het ver-



figuur 1

haal van doen hebben, komt de suikerspin van fig. 2 aan bod. Deze zoetigheid wordt keuzeinstrument genoemd en moet de lezer ervan overtuigen, dat er in de geschiedschrijving drie fundamentele gezichtspunten te onderscheiden zijn: een sociaal-economische, een politiek-bestuurlijke en een cultureel-religieuze visie. Deze gezichtspunten krijgen — mirabele dictu — allerlei structuren en substructuren, die via fijne rose draadjes met elkaar verbonden zijn. Zo wordt de sociaal-economische substructuur 'sociale stratificatie' verbonden met enerzijds conjuncturele, demografische en intern bestuurlijke verschijnselen, anderzijds met kunst, kennis en externe politieke verhoudingen.

Na deze multidimensionale lekkernij komen dan 4 noga-blokken (fig. 3 t/m 6), die ieder vanuit een ander gezichtspunt de ontwikkelingsgang der mensheid belichten. Eerst komt de geschiedenis vanuit de sociaal-economische visie aan bod met vier elkaar opvolgende maatschappij-typen: het nomadische, het agrarisch-sedentaire, het agrarisch-urbane en het industriële type. In fig. 4 worden vier intern-bestuurlijke fases op een rijtje gezet: van externe overheersing, via absolute monarchie en nationale staten naar een situatie van democratische versus totalitaire staat. De internationale verhoudingen vormen een afzonderlijk blok in fig. 5 en verlopen volgens de stadia: afzonderlijke machtscentra, europeïsering, twee grootmachten en de wereld als geheel. Tenslotte een cultureel-religieus schema (fig. 6), waarin achtereenvolgens animisme, mens contra natuur, ratio-

kleio

nummer 1/85
pagina's 22 en 23

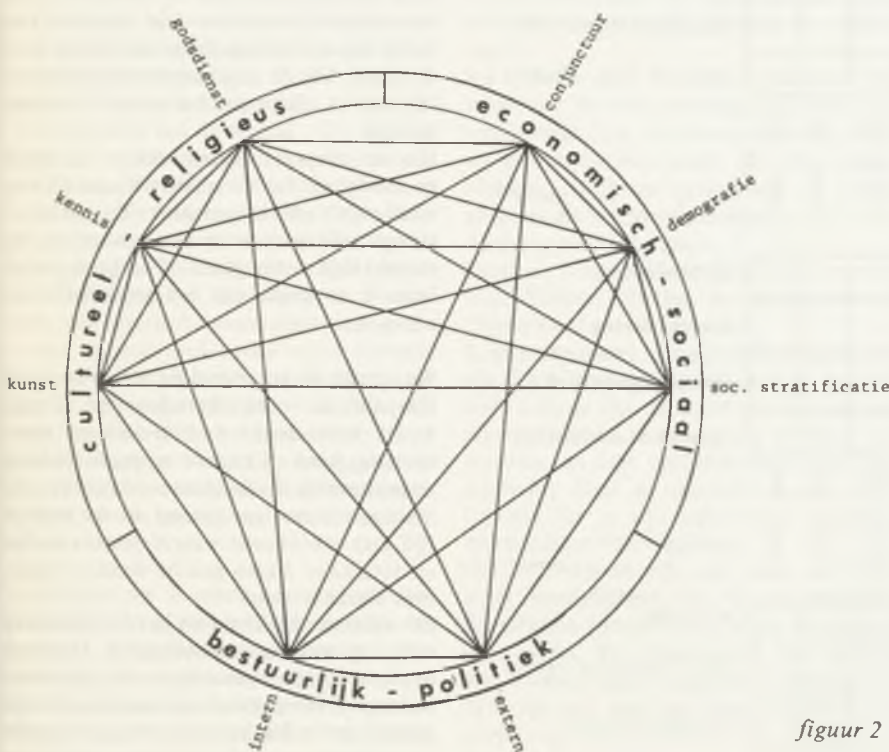
Wusten, die ik in een les had uitgenodigd.

3. Dit artikel is een samenvatting van mijn bevindingen. Belangstellenden voor mijn scriptie kunnen mij bellen voor het lenen of eventueel kopen van een exemplaar.
4. Men ging er van uit dat op elke school wel een handige collega was die twee bezemstenen aan de platen kon bevestigen. De platen zijn te koop bij het Distributiecentrum voor Overheids Publikaties te Den Haag (tel. 070-789527). Prijs per set van drie platen incl. verzendkosten: f 14,95 (zonder) en f 24,95

(met stokken).

5. Zie hierover: *De geschiedenis gekleurd*, Utrecht/Assen (1982).
6. Sinds 1975 geeft uitgeverij De Vuurbaak in Groningen 40 van de Isingsplaten weer uit, als poster en op linnen aan stokken. Ook is er een complete serie ansichtkaarten van gemaakt. De oorspronkelijke bijbehorende toelichtingen vindt u met veel illustraties in de vijfdelige serie *Gulden sporen*. Sinds 1978 publiceert uitgeverij De Ruiter in Gorinchem een serie van 18 Geschiedenis-

vertelplaten, speciaal gemaakt voor het basis-onderwijs.



figuur 2

nalisering en technocratisering onderscheiden worden.

Dit alles loopt dan uit op een schema van 24 thema's die leerlingen van het lbo op de een of andere wijze in een leerplan

voorgeschiedeld krijgen. Ik vrees echter dat deze leerlingen na een dergelijk snoepfestijn niet alleen maag-, maar ook hoofdpijn zullen hebben.

De gezichtspunten-filosofie

Een van de kernproblemen van de Loga-ziekte is het gezichtspunten-dogmatisme. Omdat de narrativistische geschiedfilosofie niet toestaat, dat leerlingen een enkelvoudig beeld van het verleden zouden krijgen wordt op allerlei manieren gepoogd hen meerdere geschiedverhalen voor te schotelen. Dat deze verhalen elkaar voortdurend geheel of gedeeltelijk overlappen en zo opperste verwarring moeten zaaien, dringt kennelijk niet tot Dijkstra en de zijnen door.

Volgens het grote thema-schema van fig. 7

is het immers mogelijk dat de leerling eerst in de les over de industriële revolutie de cultuur-religieuze implicaties daarvan belicht krijgt en enige lessen later de sociaal-economische structuur van het rationaliseringsproces. Legt de leraar geen verband tussen beide ontwikkelingen, dan krijgt de leerling de indruk dat de geschiedenis bestaat uit een groot aantal op elkaar lijkende, maar toch van elkaar onafhankelijke processen. Brengt de leraar wel verband dan worden de leerlingen regelmatig geconfronteerd met van elkaar onderschei-

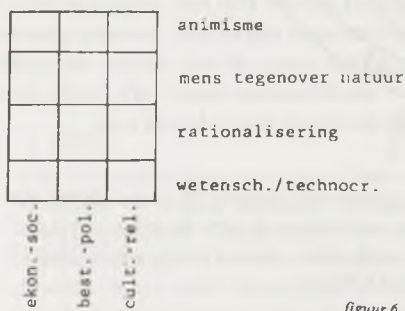
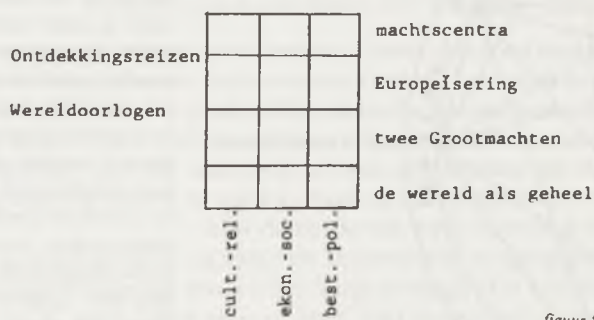
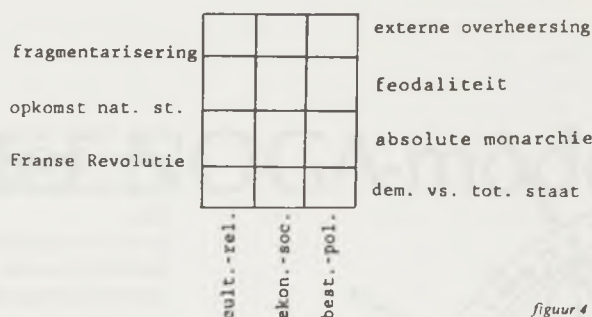
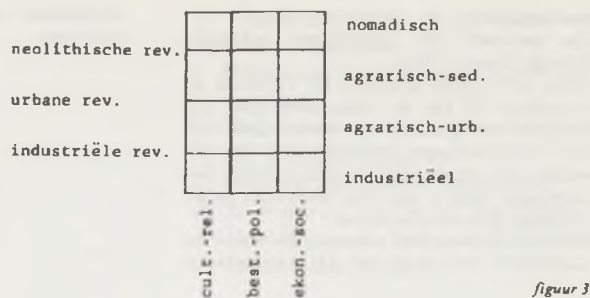
den, maar toch elkaar overlappende ontwikkelingen. Met Dijkstra's gezichtspunten-filosofie zijn zulke herhalingen onvermijdelijk.

In de ene geschiedenisles wordt het begrip revolutie sociaal-economisch in de andere cultureel-religieus uitgelegd. Daarmee zijn we toch wel in een vreemde situatie beland. De strijd om vakken-integratie of -combinatie is onder andere gevoerd met het argument, dat allerlei begrippen in de aardrijkskunde, geschiedenis-, literatuurgeschiedenis- en maatschappijleerlessen telkens weer even anders uitgelegd werden. Gelijknamige termen werden steeds een beetje verschillend gedefinieerd. De begrippen renaissance en revolutie herinner ik me als de meest uitgesproken voorbeelden uit mijn eigen onderwijspraktijk.

Met het Loga-model wordt die termenchaos niet alleen over verschillende vakken verdeeld, maar ook het geschiedenisonderwijs zelf binnengebracht. Dit lijkt me een onverteerbare zaak temeer omdat het hier om een combinatieleerplan gaat.

Willekeur

Naast didactische kan men ook geschiedtheoretische bezwaren maken tegen dit gezichtspunten-dogmatisme. Als voorbeeld neem ik Dijkstra's keuze-instrument. Al de verbindingslijnen in deze gezichtspuntenbol suggereren gelijkwaardige relaties. Maar is bijvoorbeeld de invloed van de kunst op sociale stratificatie gelijk aan die van conjunctuur of godsdienst? Hier wordt de indruk gewekt, dat in geschiedschrijving en geschiedsonderwijs iedere relatie aannemelijk gemaakt kan worden. Die indruk wordt versterkt door het feit dat Dijkstra nergens de criteria verantwoordt, die kleur en inhoud geven aan zijn vier blokken. Zo handelt hij voor het interne bestuurlijke-politieke blok het criterium 'cohesie van de samenleving' en voor het externe bestuurlijke-politieke blok 'verstremgeling van de wereld'. Waar deze opties vandaan komen, vertelt hij nergens. Zo'n verantwoording wordt zelfs op voorhand al onmogelijk en onnodig verklaard. Ze zou immers maar blijk geven van enige 'metafysische preten-



tie of waardering' en dat wil Dijkstra's etaleursbedrijf juist niet.²

De consequenties van deze opstelling zijn gemakkelijk te raden. De leerstofkeuze en -ordering in het Loga-project worden bepaald door de luimen, invallen en toekomstdromen van Dijkstra en de zijnen.

Om de willekeur in Dijkstra's criteria-keuze duidelijk te maken nemen we de invalshoek 'verstrengeling van de wereld'. Een nuchtere geschiedenisleraar met weinig narrativistisch respect zegt dan: 'Islamitische staten bevechten elkaar, Russen terroriseren Afganistan, Amerikanen domineren Midden-Amerika; het Westen leeft in weelde en Afrika sterft van de honger; hoezo: verstrengeling van de wereld?'

Voor de duidelijkheid wil ik zeggen dat zo'n criterium niet altijd onbruikbaar is. In het kader van concrete geschiedschrijving kan de invalshoek 'verstrengeling van de wereld' heel interessant zijn. Zo'n optiek verschijnt dan in de context van feiten en constatering. Als criterium voor leerstofkeuze mist het deze context. Daardoor vraagt de eenvoudige lezer zich af: 'Waar haalt hij het vandaan?'

De omkeerproef

Niet alle schema's, die Dijkstra geeft zijn doordrenkt van willekeur en daarom voor leerplanontwikkeling onbruikbaar. Het sociaal-economische blok is stevig en goed verteerbaar. De andere drie noga-blokken vallen bij de keuringsdienst van waren door de mand. Via de zogenaamde omkeerproef valt aan te tonen dat het slechts toverballen zijn.

Die omkeerproef onderzoekt de hardheid en stevigheid van de relaties tussen de verschillende fases in een blok. Bij harde en stevige relaties is er sprake van weinig, bij gemakkelijk vervangbare of omkeerbare relaties is er sprake van een grote mate van willekeur.

We nemen als voorbeeld de intern bestuurlijk-politieke ontwikkelingen van figuur 4. Dit blok begint met de externe overheersing, kent als tweede en derde stadium respectievelijk de absolute monarchie en de nationale staten en eindigt in de huidige tijd met een situatie waarin democratische en totalitaire staten geacht worden tegenover elkaar te staan.

De willekeur blijkt nu uit het feit, dat deze ordening volledig omkeerbaar is. Men kan een heel zinnige rode draad in het geschiedverloop creëren door het schema in zijn geheel om te draaien. Om de proef zo eerlijk mogelijk te doen verlopen, nemen we Dijkstra's eigen suggestie over en we stellen dat Sparta en Athene beschouwd kunnen worden als voorbeelden van respectievelijk totalitaire en democratische staten.³

Het spoor terugvolgend komen we dan tot het volgende geschiedverhaal. Uit de strijd tussen Athene en Sparta (fase 4) komen Griekse nationale staten voort (fase 3), die ten ondergaan in de absolute monarchie van Alexander de Grote (fase 2) en eindigen in de vreemde overheersing van de Romeinen (fase 1).

Met andere woorden de intern-bestuurlijke ontwikkelingsgang kan van voor naar achteren, maar ook van achter naar voren gelezen worden. De relaties gelegd door het criterium: cohesie kunnen zowel toenemend als afnemend zijn. Ze verschieten van kleur naar gelang de lijn die een gebruiker van dit schema erin wil leggen.

Het sociaal-economische blok reageert negatief op deze omkeerproef. Er is geen samenleving op onze aardbol te vinden waar-

van aannemelijk gemaakt kan worden, dat ze zich spontaan ontwikkelde van een industriële via een agrarisch-urbane en een agrarisch-sedentaire naar een nomadische samenleving.

Twee soorten geschiedschrijving

Dit verschil tussen het sociaal-economische blok en de andere drie blokken hangt samen met het feit dat, in tegenstelling tot Dijkstra's opvattingen, niet alle geschiedschrijving verhalend is. Het maakt een groot verschil of men als criterium voor een bepaalde historische ontwikkeling een serie maatschappijtypen neemt, zoals in het sociaal-economische blok, of dat men voor een 'plot' kiest als 'bestuurlijke cohesie' of 'verstrengeling van de wereld'. Om dit duidelijk te maken moeten we een tweede proef doen. We noemen dit de proef van de 'noodzakelijke voorwaarde'. Ook deze proef onderzoekt de hardheid — zelfs dwangmatigheid — van de relatie tussen twee verschijnselen. Signaleren we bijvoorbeeld een agrarisch-urbane samenleving dan is een agrarisch-sedentaire en/of nomadische maatschappij een noodzakelijke voorwaarde. Simpler gezegd: voor het ontstaan van steden zijn het bestaan van dorpsgemeenschappen en/of georganiseerde stamverbanden een noodzakelijke conditie. Steden komen nu eenmaal niet uit de lucht vallen.

Vergelijken we hiermee de relaties in bijvoorbeeld het extern-politieke schema dan vormen *verspreide machtscentra* geen noodzakelijke voorwaarde voor het *Europeïseringsproces*, noch vormt het *Europeïseringsproces* een noodzakelijke voorwaarde voor het ontstaan van *twee grootmachten*.

Eenvoud als kenmerk van het ware

Er zijn een aantal redenen te geven om met het schema van fig. 3 te volstaan. Een eerste reden is de noodzaak het theoretisch fundament van een leerplan eenvoudig te houden. Een helder concept levert de minste problemen bij het onderscheiden van prioriteiten in het geschiedenisonderwijs. Zoals we gezien hebben voldoet Dijkstra's model niet aan die helderheid: overlappingen en herhalingen zijn schering en inslag. Dit klemmt temeer omdat het zo langzamerhand een goede gewoonte in het onderwijs is geworden, leerlingen enig inzicht te geven in de logica van het leerplan. Een leeraar moet hen tenminste duidelijk kunnen maken waarom een onderwerp belangrijk

De relaties in het extern-bestuurlijke blok — evenals de relaties in het intern-bestuurlijke en cultureel-religieuze blok — worden aangebracht door een vooropgezet idee over het verloop, door een 'plot'. Meestal is het laatste stadium van de historische ontwikkeling tevens de apotheose; met andere woorden de verwerkelijking van het 'plot'. Zo loopt het criterium 'verstrengeling van de wereld' uit op haar realisatie in 'de wereld als geheel'. Een dergelijke geschiedschrijving noemen we *verhalend*, omdat ook in het verhaal plot en apotheose een centrale rol spelen.

De relatie tussen verschijnselen, die bepaald wordt door de regel van de noodzakelijke voorwaarde noemen we *verklarend*.

Bij Dijkstra is er dus sprake van twee verschillende soorten ordeningsmodellen: een *verklarende* (het sociaal-economische blok) en een *verhalende* soort (de drie andere blokken). Dijkstra presenteert ze echter allemaal als verhalend en scheert ze zo ten onrechte over één kam.

Daarmee is het loga-model niet zo immuun voor Lorenz' kritiek op Ankersmit als Dijkstra zelf toeschijnt.

Lorenz kritiseert Ankersmits stelling dat alle geschiedschrijving verhalend is. Terecht stelt Lorenz dat er naast verhalende ook niet-verhalende historiografie bestaat.⁴ U-surpatie van deze niet-verhalende geschiedschrijving door de narratieve logica, zoals Dijkstra die in zijn loga-model toepast is mijns inziens ontoelaatbaar.

Het is overigens ook een teken van Dijkstra's eenzijdigheid dat hij zijn geschied-filosofische fundamenteen alleen bij Ankersmit zoekt. Het loga-model zou er heel wat evenwichtiger uitgezien hebben als hij zijn oog ook eens had laten vallen op het werk van Mandelbaum, Von Wright en Ricoeur.⁵

en welke voorkennis voor zo'n onderwerp noodzakelijk is.

Voor de motivatie van leerlingen in het lbo lijkt me dit een vereiste. Voor het stimuleren van die motivatie is er nog een tweede reden te geven om het bij schema 3 te laten. In de schema's 4, 5 en 6 wordt het verleden belicht vanuit het politiek-bestuurlijke en cultureel-religieuze gezichtspunt. Lbo-leerlingen zijn nu eenmaal geen bestuurders of diplomaten, cultuurdragers of kerkelijke voorgangers. Deze gezichtspunten kunnen zij niet van binnenuit begrijpen. Zij missen de ervaringen waar deze gezichtspunten op berusten. Met het sociaal-economische gezichtspunt ligt dit

anders. Daarbij kan vanuit het eigen milieu van de leerling — het gezin, de school, het dorp, de stad, de wijk of straat — naar het verleden gekeken worden.

Ter verduidelijking wil ik blijven bij het voorbeeld dat Ivo Smit geeft van Brueghels kinderspeken.⁶ Smit zegt dat het een mogelijke uitwerking van Dijkstra's thema rationalisering kan zijn. Hoewel men voor het idee en waarschijnlijk voor veel van het lesmateriaal waardering kan hebben, toch is dit dunkt me een van de meest ongelukkige uitgangspunten die men voor lbo-leerlingen kan kiezen. Welke lbo-leerling zal zich interesseren voor het feit, dat Brueghels schilderij een stapje is op de weg naar secularisatie en rationalisatie?

Het schilderij krijgt een totaal andere dimensie als men het ziet in het licht van de strijd tussen volks- en burgerlijke cultuur, een strijd die we voor het gemak maar in de vijftiende eeuw laten beginnen. Is het offensief van de fatsoenlijke burgerij tegen het lompe, gewone volk niet een schitterend voorbeeld van culturele tegenstellingen gezien vanuit een voor lbo-leerlingen begrijpelijk gezichtspunt? Zijn hierbij ook niet buitengewoon motiverende parallellen te trekken met hedendaagse culturele tegenstellingen. Ik denk hierbij juist aan tegenstellingen zoals ze onder de jeugd van het voortgezet onderwijs hoogtij vierten: skinheads tegen disco's, de jongeren van crossveld en stadion tegenover die van tennisbaan en hockeyveld.⁷ Met het rationaliserings-uitgangspunt gaat een dergelijke mogelijkheid tot beleving van binnenuit verloren.

De derde reden om het bij schema 3 te laten sluit aan bij mijn opmerking over het verklarende karakter van dit schema. In dit schema zijn de aan te duiden relaties 'harder' en duurzamer dan in de andere. Dit stelt de leerling in staat enige basiskennis op te doen omtrent de ingewikkelde spelregels waaraan men zich bij vooral het economische en sociale handelen moet houden. Ook bij het schaken begint men eerst met te leren hoe de stukken gezet moeten worden, welke 'macht' ze hebben en welke eenvoudige varianten er in het begin mogelijk zijn. Pas in een veel later stadium (of misschien nooit) komt men toe aan het ontdekken van de grote variëteit aan strategieën en intriges, die er bij het schaken op hoog niveau mogelijk zijn. Dijkstra's schema's 4, 5 en 6 lijken me bij het laatste al onmiddellijk te willen beginnen. Echter op het lbo behoeven we noch Karpovs of Kasparovs, noch Huizinga's te creëren, zelfs geen Dijkstra's.

De aanhankelijkheid van Dijkstra aan Ankersmits geschiedfilosofie is in veel opzichten opmerkelijk. Ze komt tot uiting in zijn gezichtspuntendogma en in zijn gehannes met de betekenis van de sociale weten-

schappen voor geschiedenis. Ze worden nu eens omschreven als 'algemeen', dan weer van het predicaat 'in engere zin' voorzien zonder dat het de lezer duidelijk wordt wat die nadere aanduidingen willen zeggen. Ondanks 't feit dat Dijkstra sociaal wetenschappelijke begrippen als hulpmiddelen accepteert, mogen ze niet met historische begrippen geïdentificeerd worden. Daarvoor is geschiedenis te zeer het vak van het beeld en de interpretatie en niet van orde. Ook de waarschuwing dat de schema's 'iedere metafysische pretentie' ontzegd moet worden resoneert Ankersmits afkeer van vereenzelviging van geschiedenis met speculatieve geschiedfilosofie. Grappig wordt het Ankersmittianisme als Dijkstra verklaart

dat zijn visie immuun is voor Lorenz' aanval erop. Enerzijds toont zo'n uitspraak een geweldige identificatie, anderzijds een gebrek aan inzicht in de aard en mate van vereenzelviging.

Op zich is er natuurlijk niets tegen een uitgesproken geschiedfilosofische voorkeur. Het wordt echter anders als die voorkeur niet strookt met de didactische doelstellingen, in dit geval het ontwerpen van een combinatieleerplan.

Hier wil ik tot slot nog wijzen op het feit dat Dijkstra's interpretatieve geschiedopvattingen leiden tot een vertekend beeld van het vak waarmee geschiedenis binnen loga moet samenwerken.

Sisyphus of Archimedes?

F. Dijkstra

Harrie Jansen is in verwarring geraakt door mijn artikel 'Het Loga-model' in *Kleio* van september 1984. Hij verwijst zelfs naar de ineenslopende wereld in Eco's roman, een wereld waarin geen gesprek meer mogelijk is. Nu heeft Jansen mijn artikel niet steeds goed begrepen. Mogelijk ben ik niet duidelijk genoeg geweest. Mogelijk leest Jansen ook wat slordig. Hoe dit ook zij, gelukkig raakt hij wel enkele wezenlijke punten aan, die het me mogelijk maken de Loga-geschiedenis-theorie nog eens te verduidelijken. Het liefst zou ik daar meteen op ingaan. Eerst evenwel die onduidelikheden/slordigheden. Een discussie kan immers pas vruchtbaar zijn wanneer het standpunt van elk der partijen duidelijk is.

Het is Jansen 'niet duidelijk (...) geworden wat de kernbegrippen *verschijnselen* en *sporen* met de rest van het verhaal van doen hebben'. Daar het hier om 'kernbegrippen' gaat, lijkt enig begrip voor de Loga-theorie daarna inderdaad onmogelijk. Laat ik een voorbeeld van Jansen zelf gebruiken. Hij wil, als nuchtere leraar, iets doen aan *verschijnselen* als 'Islamitische staten bevechten elkaar, Russen terroriseren Afghanistan, Amerikanen domineren Midden-Amerika; het Westen leeft in weelde en Afrika sterft van de honger'.¹ Uit allerlei overwegingen wil hij dit niet even in een uurtje met bord en krijt uitleggen. Nee, zijn lesmateriaal bestaat uit allerlei authentiek materiaal – *sporen* –: televisiebeelden, ooggetuige-verslagen, foto's, kranteartikelen en -cartoons. Hij wil ook geen hap-snap-onderwijs geven, maar onderdelen duidelijk verantwoorden in een samenhangend leerplan. Hiertoe ontwikkel ik voor

hem in de rest van het artikel een stofkeuzeinstrument. Ik doe dit door een aantal wereldhistorische schema's te construeren waarin zulke verschijnselen een plaats kunnen vinden.

Men kan er natuurlijk over twisten of 'verstrengeling van de wereld als geheel' (figuur 5), waarin alles met alles samenhangt en waarin ieder conflict repercussies op wereldschaal kan hebben, ten aanzien van de door Jansen genoemde verschijnselen een vruchtbaar begrip is. Deze discussie is juist het hart van de door Jansen zo gesmaakte narrativistische visie. In ieder geval lijkt dit begrip mij op voorhand meer mogelijkheden te bieden dan 'De Industriële Samenleving', waartoe Jansen zich in alle eenvoud beperkt. Janssens verbazing over mijn begrip 'verstrengeling' komt me ook wat wonderlijk voor. Het is immers nauw verwant aan de sterk sociaal-wetenschappelijke benadering van het verleden door Wallerstein.² En zo'n benadering bepleit Jansen juist. Of meent hij misschien dat met dat schema van 'maatschappijtypen' de 'sociaal-wetenschappelijke' benaderingen uitgeput zijn? Dat lijkt me een erg versimpelde voorstelling van zaken. Deze discussie is hier evenwel niet aan de orde. Ik wil de slechts beide kernbegrippen verhelderen. Hopelijk is dit gelukt.

Met het voorgaande hangt samen dat Jansen over het hoofd ziet, wat ik met 'keuzeinstrument' bedoel: niet de cirkel (figuur 2), maar de begrippenlijst (figuur 7).³ Dit is weliswaar zeer duidelijk in de tekst aangegeven, maar ik kan mij voorstellen dat de lay-out een lezer parten speelt. Of is Jansen maar helemaal opgehouden met lezen? Hij meent tenminste dat ik 24 thema's in het lbo-leerplan wil stoppen, terwijl ik toch letterlijk schrijf dat je je in die 70 lessen moet beperken tot de 'keerpunt'-thema's. Hoe aan die thema's vorm wordt gegeven

Kleio

nummer 1/85
pagina's 26 en 27

Aardrijkskunde wordt door Dijkstra een vak genoemd dat zich eveneens bij uitstek richt op beeldvorming. Wie maar enigszins vertrouwd is met de ontwikkelingen van het schoolvak aardrijkskunde weet, dat reeds sinds het begin van de jaren zestig de sociaal wetenschappelijke inslag daar de overhand heeft. Wat dat betreft lopen de wegen van aardrijkskunde en geschiedenis al lang niet meer parallel.

Dijkstra verdoezelt zo een fundamenteel probleem voor het maken van combinatie-plannen. Ontbreekt daarom in zijn voorstel iedere verwijzing naar aanknopingspunten met de leerstofkeuze van aardrijkskunde?

in lesmateriaal is een belangrijke vraag. Dit Loga-artikel gaat daar evenwel niet over. Jansen moet bekend zijn met de vrij gangbare opvatting dat het van belang is een leerplan te relateren aan de structuur van een vak/wetenschap/leergebied.⁴ Een dergelijke structuur stel ik in mijn artikel voor. Als Jansen iets wil weten over de methodische opvattingen binnen de Loga-groep, dan zal hij de moeite moeten nemen de verwijzingen naar het lesmateriaal en de geformuleerde differentiatie-methodiek op te volgen. Ook kan hij de in het artikel aangekondigde onderwijs-psychologische theorie afwachten. Hier gaat het echter over die wetenschapstructuur.

Mijn opvatting over die wetenschapstructuur wordt door Jansen bestreden en daarover moet na deze poging tot verheldering onze discussie gaan. Zijn kritiek richt zich op twee punten. Hij bestrijdt mijn 'gezichtspuntendogmatisme' en hij bekritiseert mijn inhoudelijk voorstel ten dele. De eerste kritiek is categorisch, de tweede substantieel.

Gezichtspunten

Jansen vat het Loga-model en de daarin passende opvatting over de aard van historische begrippen prescriptief op: 'Om te voorkomen dat (...), moeten de (...) spullen (...) gelegd worden'. Hij meent dan ook buiten die voorschriften te kunnen treden. Het model is echter volledig descriptief. Ieder die geschiedenis schrijft of geschiedenisles geeft, ook Jansen zelf, doet dingen die met behulp van dit model te beschrijven zijn. Ter illustratie Jansens proeve van geschiedschrijving over Breughels Kinderspel-schilderij. Eerst spreekt hij waardering uit voor het interpretatie-kader dat Yvo Smit voorstelt. In de etalage 'rationalisering' kan het schilderij — een 'verschijnsel' — een plaats krijgen. Vervolgens geeft

Noten

1. Dat hier van een hecht compagnonschap sprake is zal de lezer ontdekken als hij Dijkstra's beeld van kernbegrippen als etalagepoppen vergelijkt met de volgende passage bij Ankersmit: 'Wanneer een modeontwerper de kwaliteiten van zijn producten tonen wil, dan gebruikt hij modepoppen om ze zo voordelig mogelijk uit te laten komen. Met andere woorden, de modeontwerper toont zijn kledingstukken met behulp van iets wat niet zelf een deel van die kledingstukken is. Zo ook gebruikt de historicus zijn historische interpretatie...' F.R. Ankersmit, Een moderne verdediging van het historisme. Geschiedenis en identiteit. In: *BMGN*, 96 (1981), 3, blz. 355.
2. F. Dijkstra, a.w., blz. 14, kolom 3.
3. F. Dijkstra, a.w., blz. 14, kolom 1.
4. Ch.F.G. Lorenz, Het masker zonder gezicht. F.R. Ankersmits filosofie van de geschiedschrijving, *TvG* 97 (1984), 2, blz. 193-194.
5. M. Mandelbaum, *The Anatomy of Historical knowledge*, Baltimore, London, 1977. G.H. von Wright, *Explanation and Understanding*. London, 1971. P. Ricoeur, *Temps et récit I*. Paris, 1983.
6. I. Smit, 'Kinderspel', Nieuw lesmateriaal van Loga, *Kleio* 25 (1984), 7, blz. 17-19.
7. P. Knoers, Onderwijskundige consequenties van de veralgemening en harmonisatie van het lager beroepsonderwijs. Lezing voor de LBO-conferentie van 15-11-1978, Evert Kuperoord, Amersfoort. Knoers stelt dat het lager beroepsonderwijs klasse-onderwijs is; onderwijs voor arbeidersjeugd.
13. Zie bij noot 13 van 'Sisyphus of Archimedes' door F. Dijkstra.

hij in een fraai voorbeeld de essentie van Ankersmits geschiedfilosofie weer: 'Het schilderij krijgt een totaal andere dimensie als men het ziet in het licht van de strijd tussen volks- en burgerlijke cultuur, een strijd die we voor het gemak maar in de vijftiende eeuw laten beginnen'. Jansen gaat m.a.w. een 'concurrerend gezichtspunt' (een narratief begrip) voorstellen. De vraag moet daarna zijn: 'Welk gezichtspunt biedt de breedste "scope"?'. Dan kunnen we goede van minder goede geschiedschrijving⁵ onderscheiden. Past het schilderij zelf er wel in? Of wordt het verwrongen? Passen andere verschijnselen, b.v. Gallilei, binnen dezelfde etalage? Bij Smit wel, bij Jansen niet. Maar misschien kan Jansen weer verschijnselen aandragen die beter binnen zijn gezichtspunt passen. Het schilderij blijft echter het schilderij en Breughel zal er echt niets aan veranderen om het in één van beide etalages beter te laten uitkomen.

Boeiend is ook dat Jansen prompt daarop een tweede onderdeel van die geschiedfilosofie in praktijk brengt. Hij gaat 'metaforen' zoeken om zijn gezichtspunt te verwoorden: 'skinheads tegen disco's...'. Het gaat mij hier niet om de houdbaarheid van zijn suggestie, noch om de toepasbaarheid in het onderwijs. Jansen zelf spreekt 'waarschijnlijkke waardering' uit voor het Loga-lesmateriaal en de 'uitprobeer'-leeringen zijn het met hem eens.⁶ Het gaat mij om de discrepantie tussen leer en leven bij Jansen. Bij zedeprekers neem je in zo'n geval de leer met een korrel zout.

Plots

Jansen vereenzelvt mij sterk met Ankersmit. Dat is een hele eer voor mij, maar het schept wel verwarring. In mijn hele artikel valt de term 'gezichtspunt' niet in de hiervoor beschreven betekenis. Ik heb

dat bewust vermeden omdat ik de term elders nodig had. Mijn vraag was hoe ik met het oog op een leerplan al die — 'monadische' — gezichtspunten kon ordenen. Daarvoor gebruik ik dan die drie 'categorale' gezichtspunten: economisch-sociaal, bestuurlijk-politiek en cultureel-religieus. Dit lijkt mij eerlijk gezegd niet zo'n wereldschokkende stap. Jansen doet iets soortgelijks wanneer hij in een vroeger artikel spreekt over de 'scheringdraden' van Kleio's gewaad.⁷ Frappant is hierbij dat Jansen vergelijkbare beelden gebruikt. Ook bij hem een naakte Kleio die aangekleed wordt. Ook bij hem de 'scheringdraden', de 'plots' die het verhaal samenhang geven. We moeten hem haast een 'onbewuste narrativist' noemen. Hij bevestigt dit nog eens door te wijzen naar de narrativist pur-sang Ricoeur, bij wie hij alleen maar ondersteuning voor mijn verhaal kan vinden.⁸ Het werk van de beide andere auteurs, naar wie Jansen zo vriendelijk is mij te verwijzen, heeft m.i. niets uit te staan met het onderwerp van onze discussie. Maar misschien kan Jansen ons via Kleio nog eens laten weten welke inzichten hij in dit verband aan de genoemde filosofen ontleend heeft. Die zullen ongetwijfeld verrassend zijn.

Nu Jansens narrativisme aan de oppervlakte komt, wordt ook onze tegenstelling zichtbaar. Haskell Fain vertelt over een vriend die wat in de Griekse geschiedenis had gegrast. Hij was daarbij zo geraakt door de Sisyphus-mythe, dat voortaan alle verhalen voor hem tot één zelfde verhaal werden. De Sisyphus-mythe werd de enige plot voor al het menselijk streven. Jansen lijdt aan hetzelfde euvel. Hij stelt die opeenvolging van maatschappijtypen volgens Blockmans centraal, maar ziet niet in dat hij daarbij één van zijn 'scheringdraden', 'plots', verabsoluteert. Hij heeft twee motieven. Enerzijds is er een didactisch

motief: maak het de leerlingen niet al te moeilijk. Daar valt op het eerste gezicht wel iets voor te zeggen. Ik moet het motief echter bestrijden. Moeilijk is namelijk dat wat niet past. En ik denk dat Jansen, als nuchtere leraar, toch wel erg moet wringen om Afghanistan e.d. in het keurslijf van zijn 'industriële samenleving' te krijgen. Jansen verbaast ook door hier plotseling een door Collingwood geïnspireerd, hermeneutisch standpunt in te nemen: begrijpen van het verleden wordt pas mogelijk wanneer het subject, i.c. de lbo-leerling, zich kan verplaatsen in de historische actor. Dat mag hij natuurlijk best vinden. Het is alleen wat vreemd dat hij pleit voor een 'sociaal-wetenschappelijke' benadering van het verleden, terwijl hij in praktijk steeds standpunten inneemt, narrativistisch en hermeneutisch, die zich juist tegen een dergelijke benadering keren. Nog wonderlijker wordt het wanneer hij sociaal-wetenschappelijke benaderingen mijnerzijds steeds blijkt te bestrijden. Dit bleek bij de 'verstrengeling' en dit zal hierna blijken bij de door Elias geïnspireerde plot 'cohesie'.

Naast het hiervoor besproken didactisch motief hangt Jansen, en dat is ernstiger, ook een redenering op die de metafysische werkelijkheid van zijn plot moet bewijzen. Eenvoud wordt zelfs het kenmerk van het 'ware'. Vervolgens doet Jansen een stap, die wel binnen zijn zienswijze past, maar die ik toch sterk moet bestrijden. Omdat hij nu toevallig een bepaalde plot werkelijkheidswaarde toedicht, meent hij dat ook ik dat doe. Vanuit die achtergrond meent hij mijn plot 'cohesie van de samenleving' te kunnen ondermijnen via een 'omkeerproef' (figuur 4). Dat mijn plot volgens Jansens voorbeeld in omgekeerde volgorde ook opgaat bij het scheppen van een zinnig verhaal over de Griekse geschiedenis onderstreept evenwel slechts de bruikbaarheid van de door mij voorgestelde begrippen. Als Jansens omkeerproef geslaagd is, moeten we zelfs stellen dat ik een spijkerhard, haast natuurwetenschappelijk verband tussen twee historische begrippen gevonden heb ($a \rightarrow b$ en $b \rightarrow a$). Daarbij zinkt zelfs Jansens noodzakelijk verband in het niet. In dat geval kunnen we beter de plot 'cohesie' dan de plot 'maatschappijtypen' centraal stellen. Ik geloof echter niet zo in die omkeerbaarheid en schrijf overigens ook duidelijk dat ik de genoemde 'ordenende' begrippen toepas op *Europa*. Ik kan m.a.w. een zinnig samenhangend verhaal schrijven over een oneindige veelheid aan verschijnselen in Europa met behulp van die rode draad. Net zo goed als ik een samenhangend verhaal kan vertellen aan de hand van die economisch getinte maatschappijtypen.

Mijn standpunt tegenover dat van Jansen is hiermee al aangegeven. Ik ontken het bestaan van één, vast archimedisches punt van

waaruit wij de wereldgeschiedenis in één greep kunnen krijgen. Kennis van het verleden, van al die mensen die vreemd voor ons en toch met ons verbonden zijn, is pas mogelijk door even een gezichtspunt in te nemen dat zelf niet tot die historische werkelijkheid behoort. Ontdaan van hun vermeende werkelijkheidswaarde bieden de grote speculatieve geschiedsystemen dergelijke wereldhistorische plots.¹⁰ Ze kunnen vruchtbaar of minder vruchtbaar zijn. Ze zijn echter nooit 'waar'.

Jansen lijkt getroffen door mijn winkel-metafoor. Daarom nog een uitwerking daarvan. Er zijn verschillende soorten winkels: kledingwinkels, gereedschapwinkels, boekenwinkels en, inderdaad, snoepwinkels. Natuurlijk hebben de poppen in een gereedschap-etalage kleren aan en gaan sommige boeken over gereedschap. Daar gaat het verhaal in de etalage evenwel niet over. Jansen nu wil ook in de boeken-etalage een verhaal over gereedschap zien. Dan ontgaat hem veel.

Geschiedenis en aardrijkskunde

Jansen wijst tenslotte op de ontwikkelingen binnen de aardrijkskunde. Hij vermeldt dat een kleine vijftientig jaar geleden daar ontwikkelingen zijn begonnen waar de geschiedenis zich bij aan moet passen. Indien zijn redenering opgaat, kan ik met evenveel geldigheid stellen, dat in de geschiedenis enkele jaren geleden een ontwikkeling is begonnen waar de aardrijkskunde zich bij aan moet passen. Beide redeneringen zijn weinig steekhoudend.

Wel is het volgende constateerbaar. In het denken over beide schoolvakken is sedert het begin van de jaren zestig een vergelijkbare ontwikkeling opgetreden. Grof gesteld kan men spreken over een afscheid van het klassieke, — realistische — 'historisme' en 'regionalisme'. In de geschiedenis verving het sociaal-wetenschappelijk getint wetmatigheidsdenken de hermeneutiek. In de aardrijkskunde maakte de 'regio' plaats voor een thematisch/nomothetische benadering. Twintig jaar leerplanontwikkeling in deze richting heeft, zeker voor geschiedenis, weinig opgeleverd. Recentelijk valt in beide vakken een herwaardering voor het synoptisch, integratief karakter van historische en geografische begrippen te onderkennen.¹¹ Deze begrippen worden nu evenwel opnieuw gedefinieerd in relatie tot zin. Verrassenderwijs gaat deze ontwikkeling in de theoretische pedagogiek, gepaard met een herwaardering van de geesteswetenschappelijke pedagogiek, herzien vanuit een analytisch perspectief.¹² Dit is een zeer ingewikkelde zaak in enkele beknopte zinnen weergegeven. Jansen is de weg in deze problematiek dan ook kwijt geraakt. Hij hutselt de drie stromingen door elkaar en bestrijdt standpunten die

hij prompt daarop zelf verwoordt. Ik kan het ook eenvoudiger zeggen: Er was een optocht waar we zelf in mee liepen. Op eens zei iemand: 'Hè wat jammer, ik zie paarden, de trompetters, de majorettes en de praalwagens, maar waar is de optocht nou?'. Toen gingen we zoeken of de optocht zich ook ergens verstoppt had, maar we konden hem niet vinden. Ik denk dat we die optocht weer kunnen zien als we even aan de kant gaan staan. De één in de toren, de ander op de brug of misschien op zijn hurken.

Vanuit een gerelativeerd periode- en regio-begrip lijkt het mij inderdaad mogelijk een samenhangend leergebied 'mens en maatschappij' te ontwerpen dat aansluit bij onder meer de in de samenleving levende hausse aan belangstelling voor geschiedenis. Ik denk ook dat we als geschiedenisleraren erg blij moeten zijn dat het werk van Ankersmit ons hiertoe een bijzonder hechte wetenschapstheoretische basis biedt. Het zou wat triest zijn wanneer we dit uit handen gaven ten gunste van zowel wetenschapstheoretisch als in de schoolpraktijk achterhaalde voorstellen. Het past in dit verband te herinneren aan de veroorzaker van de verwarring waar Jansen in zijn citaat op doelt: de blinde Jorge, wiens wereld achterhaald bleek.

Noten

1. Eigenlijk moeten *verschijnselen* nog scherper en concreter omschreven worden: b.v. 'een Afghaanse verzetstrijder schiet op een Russisch vliegtuig'. Het zal echter duidelijk zijn dat Jansens voorbeelden te ontleden zijn in tal van dit soort verschijnselen.
2. I. Wallerstein, *The modern world-system*, dl. 1, New York, 1974.
3. Voor figuur (7) verwijs ik naar mijn artikel in *Kleio* 25 (1984) 7, 11 v.
4. Ingaan op de eventuele verschillen tussen vak, wetenschap en leergebied valt buiten het kader van dit artikel. Elk van de drie zal toch een structuur moeten kennen. In het vervolg zal ik me aansluiten bij de gangbare term 'wetenschap-structuur'.
5. Ik beperk me hier tot de term geschiedschrijving. *Geschiedenis-onderwijs* is de meest maatschappelijke vorm van geschiedschrijving.
6. Nogal wat mensen hebben na het verschijnen van Yvo Smits artikel bij de SLO geïnformeerd naar dit materiaal. Door een coördinatiefout is hierbij een en ander misgelopen. Het materiaal komt dit voorjaar uit. De precieze datum zal nog in *Kleio* worden vermeld.
7. H.S.J. Jansen, 'Kleio in confectie', in: *Kleio* 20 (1979) 2, 68 v.
8. Zie voor een beknopte en toegankelijke inleiding in het werk van Ricoeur: W.J. van der Dussen, 'Tijd en Geschiedenis', in: *Taal en Geschiedenis*, onder eindred. van de red. van Groniek, K. van der Born e.a., Groningen, 1984, 35 v.

9. H. Fain, *Between philosophy and history. The resurrection of speculative philosophy of history within the analytic tradition*. New Jersey, 1970, 255.
10. H. Fain, a.w. verdedigt deze opvatting.
11. Verg. B.C. de Pater, 'Over historicisme en regionalisme, periodiseren en regionaliseren, tijd en ruimte: enkele raakvlakken tussen geschiedenis en geografie', in: *Theoretische Geschiedenis*, 11 (1984) 2, 127 v. De Pater is overigens geograaf.
Met betrekking tot de ontwikkelingen binnen de aardrijkskunde is het in dit verband interessant kennis te nemen van twee landelijk onderschreven nota's: ACIO Aardrijkskunde/KNAG, *Ruimte voor Aardrijkskunde, bouwstenen voor een onderwijsleerplan Aardrijkskunde*, SLO, Enschede 1982 en *De lange weg naar een leergebied 'mens en maatschappelijke verhoudingen'*, z.a. (landelijk overleg Aardrijkskunde m.b.t. het V.Ba.O.) z.j. (verschenen in december 1984). In beide nota's worstelt men met de verhouding tussen 'thema' en 'regio'. In de laatstgenoemde nota komt de regio meer op de voorgrond. Zie m.n. blz. 13. Ik zeg hiermee zeker niet dat de analyses parallel lopen. Ik zeg wel dat dezelfde problematiek speelt. Tegen deze achtergrond doet Jansens suggestie wat gedateerd aan.
12. Zie m.n. W.A.J. Meijer, *Leren in opvoeding en communicatie, analytisch filosofische opmaat tot een pedagogische leerplantheorie*. Nijkerk, 1983.
13. Door een fout van mij is in het *Kleio*-artikel van september bij figuur 4 een verkeerd schema afgedrukt. Deze fout wordt hierbij hersteld.

Ideetje misschien...?

De 'andere' dia-les

We weten het allemaal: het kijken naar dia's is bij veel leerlingen geen favoriete bezigheid. Of het zou het wel kunnen zijn als we de negatieve gevolgen van dit leermiddel zouden accepteren. Echt, als we toestaan dat ze hun slaap kunnen inhalen, plannen kunnen maken (na woensdag) voor het komend weekend... wie weet?? Zo'n verduisterd lokaal, een leraar die vertelt uit een belicht boekje, alles is aanwezig om geestelijk afwezig te zijn; vooral als de lieverds toch al ongemotiveerd binnen komen.

Al struikelend heb ik bij ons op school een methode ontwikkeld om toch dia's te kunnen laten kijken en ik ben zo eigenwijs om te stellen, dat bovenstaande nadelen nu min of meer worden opgevangen.

Enige jaren geleden heb ik mijn directie kunnen overtuigen van de noodzaak van de aanschaf van zo'n twintig viewers. Bij een dia-les zet ik de leerlingen in groepjes en elke groep heeft 4 à 5 viewers. Daarna worden er opdrachten gegeven, die uiteraard afhankelijk zijn van het behandelde onderwerp en van je eigen doelstellingen. Maar om de lezer enig idee te geven:

- a. iedere groep maakt een tekst bij elke dia
- b. zoek dia's die bij het hoofdstuk kunnen

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

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

U kunt begrijpen dat de Didactiekcommissie niet de enige leverancier kan en wil zijn van ideetjes voor dit feuilleton. Zij nodigt daarom elke docent uit een bijdrage te leveren. Het is niet nodig dat uw suggestie vakwetenschappelijk en/of vakdidactisch van topniveau is, bruikbaarheid is het enige criterium dat geldt.

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

De Didactiekcommissie

horen
 c. geef commentaar op de dia's
 d. maak vragen bij elke dia enz.
 Nogmaals: op onze mavo werkt deze methode. Misschien bent u op ideeën gebracht?

Gerard Twickler

(En als u niet zoveel dia's heeft... lees dan in de komende Kleio het artikel over het maken van dia's uit boeken! Redactie)

Een proefwerkvraag

In een oude Nederlandse encyclopedie, de Leopold uit 1939, trof ik de hieronder afgedrukte tekst over Nationaal-Socialisme aan. Zoals u ziet ontbreekt er in de tekst nogal het een en ander dat bij het ter perse gaan van de encyclopedie bekend mag worden verondersteld. Te denken valt aan de verzwijging van de emigratie, de nacht van de Lange Messen, de Rijksdagbrand en het antisemitisme (nul keer genoemd). Wie aan deze elementen wel aandacht besteedt, kan als opdracht of als toets de tekst gebruiken. Opdracht kan dan zijn een opsomming te maken van de missende elementen en het geven van een mogelijke verklaring en/of datering van het stuk.

Arend Schulp



Goebbels verheerlijkt de Führer

(De illustraties zijn afkomstig uit J. Beetsma e.a., *Geschiedeniswerkplaats 10. Het Fascisme*, Groningen 1979)

Nationaal-Socialisme, I (Duitsland). De behoefte aan deze beweging werd het eerst in meer bewusten vorm na den Vrede van Versailles onder de zich al verongelijkt beschouwende volken gevoeld: Duitsland en Italië. Terwijl de aan deze tendenties ontspruitende volksbeweging in Italië

onder de naam Fascisme spoedig een zeker beslag kreeg, nam in Duitsland het Nationaal-Socialisme een meer geleidelijk verloop. De in 1919 in aflossing van het vorstelijk stelsel te Weimar geconstitueerde Duitse republiek stootte van den beginne, niet alleen in conservatieve kringen, doch ook in reactionnaire volkslagen, op heftigen weerstand: ook in democratische, revolutionaire en intellectuele kringen verweet men zeer heftig de grootendeels uit gematigde socialist en spoedig ook uit katholieken samengestelde en zich in haar buitenlandsche politiek op volkerenverzoening richtende regeringen, een te groote toegevendheid tegenover de overwinnaars. Wel is waar gelukte het de regering Ebert zich tegenover de pogingen van links- zoowel als rechts-radicalen zijde door te zetten, doch een betrekkelijk snelle aanpassing aan de nieuwe omstandigheden hielp velen slechts schijnbaar heen over de algeheele verbijstering en ontreding. In daaruit voortvloeiende woelingen vonden de te leurgestelde nationalist onvoldoende gelegenheid zich uit te leven. De gewezen frontsoldaten en officieren, wien de vrede geen plaats meer bood, werden geleidelijk opgenomen in regelmatige, ten deele parlementaire groepen en partijen. Uit de oud-frontsoldaten ontstond de bond van den „Stahlhelm“, terwijl zich op de uiterste rechtervleugel de z.g. „Völkische“ groepen vormden, die de natie als zoodanig boven de groepsbelangen gesteld wilden zien. De naam Nationaal-Socialistisch werd eerst meer gebruikelijk bij kleine groepen in Zuid-Duitsland en Oostenrijk, onder welke de „National-Sozialistische Deutsche Arbeiter Partei“ zich na het toetreden van den jeugdigen Oostenrijker Adolf Hitler snel uitbreidde. Hitler trad steeds in de eerste plaats als redenaar en propagandist op. In November 1923 trachtten Hitler en Ludendorff door Italiaansch voorbeeld geïnspireerd, de macht in München in handen te krijgen, welke poging door den tegenstand van de geregelde troepen werd gebroken. Hitler kreeg vestingstraf, de partij werd verboden. In dien tijd dicteerde Hitler aan zijn toenmaligen secretaris en lateren plaatsvervanger Rudolf Hess, het eerste deel van zijn boek „Mein Kampf“. Een jaar later werd de N.S.D.A.P. door Hitler weer opgericht. In tegenstelling tot de meeste andere „Völkische“ stroomingen koos het Nationaal-Socialisme den weg eener meest extensieve propaganda. In zijn redevoeringen geselde Hitler altijd weer het Verdrag van Versailles en de zwakheid der parlementaire regeringen tegenover den druk daardoor uitgeoefend op het Duitse volk en eischte hij zijn „gelijk recht“ voor Duitsland. In dezen tijd van langzamen groei deed de partij, behalve door de redevoeringen van Hitler naar buiten vooral van zich hooren door haar orgaan de Völkische Beobachter. De verkiezing van den algemeen beminden veldheer uit den Wereld-

oorlog van 1914, Hindenburg, tot president der republiek in 1925, gaf de nationale gemoederen eenige rust. Met de herfstverkiezingen van 1930 werd de N.S.D.A.P. tengevolge van de toenemende internationale economische crisis, werkloosheid, ontevredenheid en verwarring plotseling naast de Socialistische tot de grootste partij in den Rijksdag. Een gewichtig wapen in Hitlers handen waren de: S.A. (Sturm-Abteilung) en S.S. (Schutz-Staffeln). Op de jeugd vooral oefenden deze een groote aantrekkingskracht uit. In het voorjaar van 1932 werd de herkiezing van Hindenburg tegen de candidatuur van Hitler door de gematigde, linksche partijen doorgezet. De Rijksdag echter, in vele kleine partijen versplinterd, was de facto tot dadeloosheid gedoemd en werd dan ook onder de opeenvolgende kanseliers Brüning, Von Papen, en Von Schleicher steeds meer uitgeschakeld. In Januari 1933 wist Von Papen Hitler tot deelname aan de regering te bewegen, en op 30 Januari van dat jaar werd Hitler door Hindenburg tot Rijkskanselier benoemd. Bij de kort daarop plaatsvindende verkiezing konden beide partijen samen met den Stahlhelm een absolute meerderheid behalen. Het toen op korten termijn doorgevoerde één-partij-stelsel maakte het parlement imaginair, doch men liet het formeel bestaan. Hoewel de partij zelve voortaan moeilijk toegankelijk werd gemaakt, stroomden toen uit verwante en andere geestesrichtingen tallozen tot de regering over. Zodoende kreeg het Nationaal-Socialisme de beschikking over een aantal intellectueelen, die zich tot dien tijd meest van de radicale groepssentimenten verre gehouden hadden, waardoor plan, bedoelingen en achtergrond duidelijker konden worden geformuleerd. Het Nationaal-Socialisme berust op een aantal bijzondere voorstellingen en waardeeringen, die door de aanhangers met de intensiteit eener religie beleden worden. Toch is deze idee niet, zooals bijv. het Marxisme, een enkelvoudig systeem, doch een complex van opvattingen, stemmingen en belangen. Uit het zich plaatsen op den bodem der „realiteit“, volgde, behalve de afkeer van de sociale speculatie en een neiging tot het doorhakken van knopen en daadwerkelijk aanpakken, de erkenning van de beteekenis der gegeven volksgemeenschap, die, naar men overtuigd was, alleen door dictatuur werkelijk belichaamd kon worden. De tegenspraak, die bestaat tusschen de democratische doelstellingen en tendentie en den autocratischen regeeringsvorm, wordt overbrugd, doordien men in den dictator de belichaming van den algeheelen volkswil ziet. Daarnaast staat dan het oude Deutsche Barbarossa-idee, dat in Hitler den ver boven het volk geplaatsten nationalen hersteller en redder ziet. Om de overgeërfde private levensvormen ondanks de crisis der traditioneele economie zooveel mogelijk te kunnen handhaven, was een sterkere mate



Hitler spreekt van 'vrede'.

van staatsbemoeienis, van centralisatie noodig, dan tot dusverre op de geleidelijke banen van socialisatie verwerklijkt kon worden. Principieel en practisch wil het Nationaal-Socialisme den privaten eigendom van productiemiddelen behouden, stelt dien echter streng onder staatscontrole. In vele opzichten beteekent het Nationaal-Socialisme behoud en versterking der bestaande maatschappelijke hoofdverhoudingen, door het op den voorgrond stellen van enkele eenvoudige beginselen, zooals het nationaal zelfbewustzijn, de solidariteit der klassen, de gemeenschap van het ras en de dictatuur. Met dit al is het Nationaal-Socialisme, ondanks de oude West-Duitsche voorliefde voor landschapseigenaardigheid e.d. anti-particularistisch. Om het een met het ander te kunnen vereenigen zoekt men naar een betrekkelijke verwantschap van aanleg, die op den duur een vrijwillig opgaan in het geheel zal vergemakkelijken. Vandaar de strijd tegen al wat naar aangeboren afwijking zweemt, tegen extravagance en exotisme en het wantrouwen tegenover intellectueelen. Duitsland is door de Nationaal-Socialistische regering opnieuw tot een Christelijk land verklaard; de „Deutsche Glaubensbewegung“, die het goddelijke zich wil zien manifesteren in de uitingen van het nationaal volksbestaan, wordt door de regering beschermd. In zijn methodes en hulpmiddelen is het Nationaal-Socialisme uiterst modern. Dadelijk na het verkrijgen van de regeeringsmacht werden radio, pers, film enz. geheel in dienst der beweging gesteld, en werd met enorme intensiteit getracht, de grootst mogelijke massa voortdurend van Nationaal-Socialistische geest te doordringen. Hun „Hoheitsrechte“ werden den verschillende landen ontnomen en deze onder stadhouders gesteld, alle reeds bestaande jeugdorganisaties werden in „Hitlerjugend“ samengetrokken. De Reichsarbeitsdienst stelde alle jongelui een jaar lang aan het werk aan nieuwe

openbare ondernemingen; een vrijwillige Winterhilfe moest de armen in den winter steunen. De eerste positieve taak, die de nieuwe regering wachtte, was de bestrijding van de werkloosheid. Door bezigheid, deels aan de reeds genoemde organisaties, deels aan de groote ondernemingen, deels in de talloze nieuwe ambten en partijfuncties en vooral in de wapenindustrie, kwam aan de werkloosheid grootendeels een einde. In den winter van 1936 werd het door het verdrag van Versailles ontmilitariseerde Rijnland door Duitschland opnieuw bezet. Verder werden bij het Derde Rijk aangesloten: Oostenrijk, een deel van Tsjecho-Slowakije, het Memelgebied en Danzig.

Te koop

18 jgn. Kleio compleet 1966—1984
20 jgn. Keesings' Historisch Archief 1965—1984

23 jgn. Internationale Spectator 1961—1984

22 jgn. BMHG 1962—1984

28 jgn. TvG 1956—1984

7 jgn. Acta Politica 1965—1972

Voor dit alles kunt u zich wenden tot dr. P.H.J. Stoelinga, Van Bommellaan 23, 2245 VN Wassenaar. Tel. 01751—17848

TvG 1966—1977
Spiegel Historiaeel jg. 1 t/m 15
Keesings Historisch Archief
1968 t/m 1977

zijn te koop bij W. Ganzevoort, Barbierstraat 93, 4204 TA Gorinchem. Tel. 01830—22142

Rectificatie

Uit een gesprek met prof. dr. J.C.H. Blom werd mij duidelijk dat de in mijn artikel in het oktobernummer van Kleio op p. 4 gebruikte woorden „kwaadaardig“ en „malicieus“ de indruk kunnen wekken, dat ik zou twijfelen aan de persoonlijke integriteit van de heer Blom. Dat is zeker niet mijn bedoeling.

G.R. Zondergeld

Recensies

TIJDSCHRIFTEN – DIDACTIEK

Rijksmuseumkunstkant

In september 1984 verscheen als eerste nummer van de elfde jaargang van de *Rijksmuseumkunstkant* een speciale nationale editie. Op de voor deze kant karakteristieke manier wordt informatie gegeven over het ontstaan van het vaderland, over de Vader des Vaderlands, over de vlag en over het volkslied. Aparte aandacht is er voor de 'PR-man' van Willem van Oranje, Lucas d'Heere, de ontwerper van de acht Valois-tapijten, die in het Uffizi in Florence te bezichtigen zijn. De teksten geven duidelijke informatie, bieden ontwikkelingslijnen, die doorlopen tot in het heden en zijn zeer geschikt om te bewerken tot onderwijsmateriaal. Verder bevat dit nummer informatie over het projectpakket 'Jan Steen' (ISPN 09-0082) en de eerste aflevering van een hele nieuwe serie museumtermen, op nieuw 'Museum ABC' geheten.

Het oktobernummer van de *Rijksmuseumkunstkant* speelt in op het eindexamenonderwerp kunstgeschiedenis/kunstbeschouwing VWO: 'optimisme en onbehagen in de kunst'. Binnen dit thema is voor de negentiende eeuw een grote plaats ingeruimd voor de wereldtentoonstellingen. Daarom in dit nummer veel informatie over de Wereldtentoonstelling in Amsterdam in 1883 vanuit de optiek: wat was er te zien, welke ideeën zaten er achter en wat is er van het tentoongestelde nog over? Zo wordt een foto getoond van het 'Telefoon Concertgebouw' (een paviljoen met kop-telefoons met live-muziek), voorwerpen uit de koloniën, maar ook een zakdoek van modewinkel Schakel, waaruit blijkt dat met kleren van Schakel zelfs in India de beschaving door kan dringen! Aparte bijdragen zijn er over een oude, 17e eeuwse kunst-expositie en over een moderne kunsttentoonstelling. Interessant is ook de geschiedenis van de eerste gietijzeren preekstoel, getoond op de Wereldtentoonstelling in Parijs in 1867 en na vele jaren trouwe dienst beland in de collectie van het Amsterdamse Rijksmuseum. En verder op nieuw het 'Museum ABC' en ISPN-informatie dit keer over project 71-0072 'De overwintering op Nova Zembla'.
C.G. van der Kooij

BOEKEN – SCHOOL EN DIDACTIEK

Vensters naar vroeger; Eenentwintig schoolvakken in middeleeuws perspectief. Onder redactie van W.P. Gerritsen, Knippenberg, Amsterdam, 1984, serie 'Bulkboeken', jaargang 13, nummer 143, f 5,— (te bestellen

door het bedrag (met opgave van de titel) over te maken op giro 31.21.385 t.n.v. B.D.U. BV, Barneveld).

Wie in het onderwijs kent niet de al jaren bestaande serie 'Bulkboeken', herdrukken van literatuur op krantenpapier? Uitgaven in het Nederlands, Frans, Duits en Engels voor heel weinig geld. In die serie verscheen een themanummer onder de titel *Vensters naar vroeger*. Met 'vroeger' bedoelen de samenstellers de middeleeuwen. Vanuit onze tijd kijken we door vensters naar de middeleeuwen en zien we over welke kennis de middeleeuwer beschikte. Een boeiende gedachte om een beeld op te roepen van vroeger door te gaan kijken wat men toen allemaal al wist. Niet zo maar in het algemeen, maar toegespitst op eenentwintig schoolvakken, die we tegenwoordig kennen.

Na een inleiding over de middeleeuwen, waarin vooral ingegaan wordt op het beeld van de middeleeuwen in later tijd, komen in aparte hoofdstukjes die vakgebieden aan de orde. Er is niet volgens middeleeuwse maatstaven een hiërarchie in de vakgebieden aangebracht: ze komen in alfabetische volgorde aan de beurt. Eerst aardrijkskunde, dan biologie en zo verder. Een apart hoofdstuk over tekenen en schilderen ontbreekt, maar wel zijn hoofdstukken over economie, handenarbeid, maatschappijleer en schrijven opgenomen.

Dat de schoolvakken als 'vensters' fungeren, wil niet zeggen, dat het onderwijs centraal staat. Slechts zijdelings komt in enkele bijdragen het onderwijs ter sprake; het duidelijkst gebeurt dit in het hoofdstuk over het Latijn, waarin zelfs het wat anachronistisch aandoend begrip 'basisonderwijs' voorkomt. In de andere hoofdstukken wordt aan de hand van heel concrete voorbeelden duidelijk gemaakt wat de middeleeuwer bezig hield en hoe hij (en in een enkel geval zij) ermee bezig was. Het ontstaan van talen bijvoorbeeld, of het beeld van de wereld, of de betekenis van sport, of de uitvinding van de bril, of de betekenis van de Bijbel, of...

In menig hoofdstuk lukt het om één van de belangrijke facetten van het geschiedenisonderwijs te verwezenlijken: zo in de huid van de ander (in dit geval de middeleeuwer) te kruipen, dat zijn ideeën niet meer raar en vreemd gevonden worden, maar begrijpelijk (wat niet wil zeggen: juist!). Dat lukt bijvoorbeeld heel goed in het hoofdstuk over aardrijkskunde als het gaat over de voorstelling van de middeleeuwer van de wereld. Iets dergelijks gebeurt in het hoofdstuk over biologie, waarin de bijzondere middeleeuwse theorie over het verband tussen brandganzen en eendemossels aan de orde komt.

Niet in alle hoofdstukken kan een middeleeuwse wetenschap voorgesteld worden. Zo begint het hoofdstuk over economie met de zin: *'In de Middeleeuwen is de econo-*

kleio

nummer 1/85
pagina's 32 en 33

mie nog niet het onderwerp van wetenschappelijke studie, maar er spelen zich natuurlijk wel economische processen af (blz. 17). En dan volgt er een geschiedenisverhaal over de betekenis van jaarmarkten! Hetzelfde geldt voor maatschappijleer: een mooi geschiedenisverhaal over opvattingen over de verdeling in standen in het begin van de vijftiende eeuw. Leuk gevonden is de oplossing voor handenarbeid: een bouwplaat voor een zonnwijzer en een beschrijving van de borduursteek van het Bayeux-tapijt.

Het geschiedenis hoofdstuk besteedt vanzelfsprekend aandacht aan geschiedfilosofische opvattingen in de middeleeuwen. Vooral het Rad van Fortuna – idee komt duidelijk naar voren en wordt toegelicht met een wel wat lang uitgevallen voorbeeld: koning Arthur.

Ondanks dat er veel schrijvers en adviseurs (zowel inhoudelijke als didactische) aan dit boek gewerkt hebben, zijn alle hoofdstukken toch goed op elkaar afgestemd. Het boek is ruim voorzien van toepasselijke illustraties (die op ander papier vanzelfsprekend veel beter zouden overkomen). Extra afwisseling levert enige varia: recepten, raadsels, wiskunde-opgaven en humor. Het boek is van harte aan te bevelen zowel om zelf aan te schaffen als om het voor de schoolbibliotheek te bestellen. Voor de lesvoorbereiding bevat het boek enige interessante gegevens en verschillende teksten zijn zeer goed te gebruiken in de les. Leerlingen kunnen met dit boek gerichte opdrachten over de middeleeuwse kennis op een bepaald gebied uitvoeren.

Eén van de punten in het boek, waar mijn historisch geweten het wat moeilijk had, wil ik u tot slot niet onthouden: in het hoofdstuk Nederlands is sprake van 'de prehistorie van het Nederlands' (blz. 62), waarmee niet de tijd bedoeld wordt, waarin er nog geen Nederlands (of taal) was! Een merkwuurige wijze van uitdrukken.

C.G. van der Kooij

Hilde Kammer, Elisabeth Bartsch, *Jugendlexikon Nationalsozialismus, Begriffe aus der Zeit der Gewaltherrschaft 1933–1945*. Reinbek bei Hamburg 1982, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 277 blz., DM 7,80/ in Nederland ca. f 12,–.

In een handzame en goedkope pocketuitgave zijn samenstellers erin geslaagd een zeer compleet begrippenapparaat over de periode 1933–1945 bijeen te brengen. Een prima naslagwerkje, dat bij menig Nederlands geschiedenisdocent de boekenkast zal sieren – ondanks het onopvallende uiterlijk.

Beginnend met 'Achse/ Achsenmächte' en eindigend met '20 juli', passeren veel begrippen en termen in heldere, klare taal – het boekje is, zoals de titel al aangeeft, bedoeld voor de Duitse jeugd – de revue. In

het boek worden de termen en begrippen niet ieder afzonderlijk behandeld, maar de samenstellers hebben getracht die welke met elkaar verband houden in één onderwerp onder te brengen. Een m.i. succesvolle opzet. Wel kunt u in een uitgebreid register vinden bij welk onderwerp het gezochte begrip behandeld wordt. Het betreft hier niet alleen termen en begrippen die bij u bekend worden verondersteld, maar ook die welke men bij het lezen van Duitse literatuur over deze periode vaak moeilijk kan vertalen. En daar bedoel ik dan mee: je voelt ze wel aan maar een Nederlands equivalent is er niet voor. Hier staan ze dan uitvoerig beschreven.

De toegankelijkheid van het boekje wordt nog vergroot doordat de samenstellers in de tekst gebruik hebben gemaakt van cursivering van begrippen die veel afzonderlijk verklaard worden; door bij veel begrippen te verwijzen naar andere, zodat men een completer beeld krijgt, en door m.b.v. cijfers te verwijzen naar in het boek vermelde Duitse literatuur. Schema's en een enkel kaartje ontbreken niet! Hoewel de laatste categorie slechts gereproduceerd is, maar daar zal menige – historische – atlas raad op weten.

Van harte aanbevolen! Een onmisbaar hulpmiddel; het vult een lacune op!

Henk van Duijsen

Peter Spier, *Nieuw Amsterdam. Lemniscaat*, Rotterdam 1983, f 19,50. Oorspronkelijke titel: 'The legend of New Amsterdam'. Vertaling: L.M. Niskos.

De Nederlandse Amerikaan Peter Spier heeft voor kinderen al heel wat fraaie prentenboeken gemaakt. Verschillende ervan vielen in de prijzen, zoals bijvoorbeeld zijn *Mensen, mensen, wat een mensen*. Zijn nieuwste boek gaat over Nieuw Amsterdam: het dagelijks leven in een Nederlandse nederzetting op de oostkust van Amerika in de zeventiende eeuw.

In zijn karakteristieke tekenstijl vertelt Spier het verhaal van de komst van de Nederlanders, van de opbouw van de nederzetting en van de grote bedrijvigheid aldaar. Allerlei bedrijfjes, zoals een smederij, een scheepswerf, een glasblazerij en een brouwerij, komen in beeld. 'Het was er goed wonen' concludeert Spier. Veel aandacht besteedt hij aan 'Gekke Grietje', een vrouw, die na het verlies van haar man, gek geworden was. Aan haar zouden wij volgens Spier de uitdrukking 'zo gek als Grietje' te danken hebben. Tot slot geeft Spier aan hoe alles veranderde: Nieuw Amsterdam werd New York. Op de plaats van de Nederlandse nederzetting verzezen wolkenkrabbers. Als je het niet zou weten...

Aangezien er over dit onderwerp nog geen materiaal voor kinderen bestond, is Spiers boek zeker een aanwinst voor het documentatiecentrum van de basisschool. Jammer is echter, dat daar bij de opzet van het

boek weinig aan gedacht is. De plaatsing in de tijd – wanneer kwamen de Nederlanders en wanneer vertrokken ze weer? – blijft vaag. Veel vragen blijven in het boek onbeantwoord, zoals: 'Wat moesten de Nederlanders daar?' en 'Hoe was de relatie tussen de Nederlanders en de Indianen?'. Ook doordat het boek niet voorzien is van paginanummers is het minder geschikt voor het documentatiecentrum. Dit is echter sneller te verhelpen dan het ontbreken van informatie!

C.G. van der Kooij

H.V. Daumier, *Leraren en snotjongens*. Met een inleiding van A.L.C. Foppe. Uitg. Heureka, Weesp 1983, 56 pag., f 19,50. Oorspronkelijke titel: Professeurs et moutards.

Sinds 1981 verschijnen er in Nederland thematische bundels van lithografieën van Honoré Victorien Daumier (1808–1879), de Franse karikaturist en schilder. Na bundels over het rechtswezen, de medische wereld, de woontoestanden, de vrouwenbeweging en de oorlog is het onderwijs aan de beurt. A.L.C. Foppe stelde een bundel onderwijsprenten samen. Daumier maakte ze in de jaren 1845–1846 voor het dagblad 'Le Charivari'.

Centraal in deze prentenbundel staat de strijd om de macht tussen leerkrachten en leerlingen en tussen leerlingen onderling: lange neuzen achter de rug van de leraar, meikevers losgelaten in de klas, protectie, onzinnige beloningen...

Daumiers prenten zijn interessante, maar moeilijk te hanteren bronnen voor de onderwijsgeschiedenis van Frankrijk in het midden van de vorige eeuw. Ze zijn interessant vanwege allerlei details als de inrichting van de klas, de hulpmiddelen, de kleding en dergelijke. Maar ze zijn evenzeer moeilijk hanteerbaar, omdat Daumier in zijn tekeningen het onderwijs kritisch benadert. Zo voorzag hij de prent 'Geschiedenisles' van de tekst: 'Wat zeg je me nou, je kent de namen van de drie zonen van Dagobert niet... je geeft dus toe dat je helemaal niets weet... Wil je dan je hele leven nutteloos blijven voor de maatschappij!...' Het doorbladeren van dit plaatjesboek geeft je esthetisch genoegen. Een aantal prenten is geschikt voor een zelf te maken diaserie over het onderwijs vroeger. Maar dat is toch een wat magere oogst voor een relatief hooggeprijsd boekwerkje.

C.G. van der Kooij

KLEIO KRANT

Bestuur



Vrijwilligerswerk in het onderwijs door werkzoekenden

Minister Deetman van Onderwijs en Wetenschappen heeft in de circulaire 'vrijwilligerswerk in het onderwijs door werkzoekenden' een aantal voorwaarden geschetst waaraan dit werk moet voldoen, wil het toelaatbaar zijn. Het betreft vrijwilligerswerk 'verricht door personen die werkloos zijn en in het bezit zijn van een onderwijsbevoegdheid', werkloze leraren dus. De voorwaarden zijn bedoeld om het vrijwilligerswerk te onderscheiden van betaalde arbeid. Deetman wil voorkomen dat vrijwilligers het eigenlijke werk van docenten gaan overnemen. Hij wil het werk in omvang beperkt houden. Bovendien mogen 'de geldende bepalingen voor werkzoekenden en uitkeringsgerechtigden niet worden doorkruist'.

De voorwaarden waaraan dit vrijwilligerswerk moet voldoen, zijn:

1. 'Het vrijwilligerswerk moet werk zijn, dat op de desbetreffende school niet door een betaalde kracht wordt gedaan of dient te worden gedaan.' Een vrijwilliger mag dus geen lessen geven. Wat wel mag is:
 - het assisteren bij het opzetten c.q. bijhouden van een schoolbibliotheek;
 - het verzorgen van een schoolkrant;
 - het ondersteunen van werkzaamheden van de aan de school verbonden onderwijsgeveenden;
 - het ondersteunen van de begeleiding van de leerlingen (individueel of in groepsverband);
 - het verzorgen van onderwijs-hulpmiddelen;
 - het meewerken aan projecten waaraan de school deelneemt;
 - studiebegeleiding.
2. 'Het te verrichten vrijwilligerswerk moet werk zijn waarvoor de school met betrekking tot de salariskosten geen subsidie heeft of kan krijgen.'

3. 'De door de vrijwilligers aan een school te verrichten werkzaamheden dienen beperkt te blijven'. Deetman wil voorkomen dat een school na verloop van tijd niet meer zonder vrijwilligers kan draaien. Hij adviseert scholen het vrijwilligerswerk te beperken tot 30 procent van 'het aantal formatie-eenheden dat de school ter beschikking staat voor onderwijsgevende taken'.

4. 'De werkzaamheden van een vrijwilliger mogen per week niet meer dan een halve schoolweek omvatten'. Bovendien mag een vrijwilliger niet langer dan twee jaar aan een school verbonden zijn.

5. 'Het verrichten van vrijwilligerswerk aan een school mag een effectieve arbeidsbemiddeling niet in de weg staan'.

Als zesde voorwaarde stelt de minister dat hij te allen tijde toezicht op de naleving van deze voorwaarden moet kunnen uitoefenen. Hij stelt ook dat een vrijwilliger het werk moet melden bij 'de uitkerende instantie'.

Degenen die geïnteresseerd zijn in de volledige circulaire kunnen hem kosteloos krijgen op aanvraag bij het ministerie van onderwijs en wetenschappen in Zoetermeer. De circulaire draagt als kenmerk: C 840146 DI/AB 84-32 en is gedateerd 9 mei 1984. Roen van der Geest

De wetenschap der geschiedenis op de algemene conferentie van de Nederlandse taal en letteren 13, 14 en 15 september 1984

Op 13, 14 en 15 september 1984 vond de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren plaats, een fenomeen in het leven van de Nederlandse Taalunie. Tot op dat moment was de Taalunie en daardoor ook de conferentie een exclusief talige aangelegenheid. Maar ditmaal was er een nieuwe werkgroep opgericht, 'Cultuurgeschiedenis'; deze presenteerde op de septemberconferentie voor de eerste maal het product van haar werkzaamheden. De Nederlandse leden van deze werkgroep zijn de publicist J.L. Heldring, de Groningse rijksarchivaris F.C.K. Ketelaar, de Groningse hoogleraar E.H. Kossmann en J.G. Smit van de Rijkscommissie voor Vaderlandse Geschiedenis; de Belgische leden zijn de hoogleraren mevrouw E. Witte en de heer A.E. Verhulst, en de heer Rennenberg (van de Koninklijke

Bibliotheek te Brussel). Ik woonde de vergadering van de werkgroep bij als deskundige (gast).

Op de conferentie werd op instigatie van de werkgroep een aantal resoluties aangenomen die (ook) van belang zijn voor het geschiedenisonderwijs. Zo sprak de conferentie uit dat de integratie van Nederland en van de Nederlandstalige gemeenschap in België veel beter zou verlopen, indien beide 'partijen' meer van elkaars geschiedenis en cultuur op de hoogte zouden zijn dan nu vaak het geval is. Met name werd vastgesteld dat binnen het onderwijs in de geschiedenis van Europa expliciet aandacht dient te worden besteed aan de geschiedenis van de Nederlanden en van de beide staten die daaruit voortgekomen zijn.

In nauwe samenhang met deze standpuntbepaling werd de wens geuit dat een vergelijkend onderzoek wordt ingesteld naar wat in Belgische en Nederlandse schoolboeken vermeld wordt over elkaars cultuur, samenleving en geschiedenis (uiteraard lag aan die wens de veronderstelling ten grondslag dat wat nu geschreven wordt, niet steeds even betrouwbaar of relevant is). De conferentie zag er veel in een dergelijk onderzoek als afstudeer-project in handen te geven van een kleine groep Vlaamse en Nederlandse studenten.

Tenslotte beval de conferentie aan het schrijven van goede biografieën over bekende Vlamingen en Nederlanders te bevorderen, zodat in ons taalgebied een biografische traditie opgebouwd kan worden niet ongelijk aan die in vele andere Europese landen.

De eerste resolutie heeft een inhoud die ook van belang kan worden voor de Werkgroep Herziening Eindexamen Geschiedenis en Staatsinrichting (HEG). Moeten we in het onderwijs meer aandacht gaan besteden aan de Nederlanden, België en Nederland en de Belgisch-Nederlandse betrekkingen? Nauw in verband hiermee staat de vraag, of we in ons geschiedenisonderwijs aan de eigen, Nederlandse geschiedenis wel voldoende aandacht besteden. Op beide vragen zou ik graag reacties zien binnenkomen: ter ondersteuning van het beleid dat de VGN m.b.t. deze beide 'claims' zou moeten voeren, én ter ondersteuning van de HEG bij de formulering van haar 'inhoudelijke' adviezen.

Nico Maarsen

Pedak/ Basisonderwijs

Nog in 1984 is het gelukt om te voorzien in de vacature-Frans Govers. We vonden collega Fred Piek, werkzaam aan twee PABO's in Eindhoven, bereid om zitting te nemen in het sectiebestuur. De laatste twee maanden van 1984 waren voor het sectiebestuur een extra drukke tijd. Eerst hebben we een advies afgerond over het geschiedenisdeel uit de SLO-nota *Wat krijgen ze op de basisschool?* (Enschede, 1984). Dit advies was ons gevraagd door het algemeen bestuur van de VGN. Dit bestuur heeft plannen om ons advies in *Kleio* te publiceren.



Direct daarna is op verzoek van de Adviescommissie Leerplanontwikkeling Geschiedenis en Staatsinrichting (ACLO-GS) een advies uitgebracht over het concept-uitvoeringsplan van de projectgroep 'sociale wereldoriëntatie' (projectgroep 3250 van de SLO) voor de periode 1984-1986. Deze projectgroep is o.m. verantwoordelijk voor het visiestuk *Zo mogelijk in samenhang* (Enschede, SLO, 1984). Het is nog niet bekend of dit advies ook gepubliceerd wordt.

Verder is er hard gewerkt aan de regionalisering. Er is een nieuwsbrief samengesteld, bestaande uit gedeelten uit instellingswerkplan-

nen voor PABO-1. Voor de productie van deze nieuwsbrief zoeken we nog een sponsor. De regio's zijn inmiddels al wat 'opgewarmd'. De eerste regionale bijeenkomst heeft als u dit leest – ijs en weder dienende vanzelfsprekend – al plaatsgevonden: op 1 februari kwam de regio Noord bijeen in de bijzonder-neutrale PABO 'De Eekhorst' in Assen. Hopelijk volgen de andere regio's snel, want we hebben nog heel wat met elkaar te bespreken. Niet alleen over PABO-1, maar ook over PABO 2, 3 en 4! Maar hierover in een volgend nummer van *Kleio* meer.

Cees van der Kooij

Commissie Nascholing

In de meeste regio's zijn de nascholingscursussen over de CSE-onderwerpen achter de rug. De belangstelling was zeer groot. De oproep van de voorzitter van de commissie, eind augustus 1984, heeft zoveel aanmeldingen opgeleverd dat in Leiden en Groningen tot onze spijt zelfs cursisten moesten worden afgewezen. In Amsterdam en Utrecht is door de late aanmeldingen de nascholing vanwege de universiteiten aldaar 'gered'. Mag ik u herinneren aan de opmerking in de oproep dat uw school of uw afdeling om een bepaalde nascholingscursus kan vragen bij een initiële opleiding.

U krijgt nóg een mogelijkheid invloed op het toekomstig nascholingsprogramma uit te oefenen: vanwege de landelijke Commissie van Voorbereiding voor Postacademisch Onderwijs op het gebied der Letteren (CPL) bereikte ons de vraag om zgn. 'nascholings-thema's' te noemen voor het nieuwe nascholingsbeleid van de minister.

Met ingang van het cursusjaar 1986/87 zal het ministerie, naast cursussen op verzoek van scholen

of groepen individuele docenten, alleen nog nascholingsactiviteiten subsidiëren, die binnen een 'nascholings-thema' vallen, d.w.z. die een gevolg zijn van onderwijskundige en vakinhoudelijke ontwikkelingen in het onderwijs. Naar de diverse commissies en naar de afdelingssecretarissen van de VGN is een informatief stuk over dit onderwerp gestuurd met een verzoek om reacties vóór 15 januari. Denkt u mee?

De Coördinatiecommissie Nascholing is aan een verjonging toe. Ziet u het belang van coördinatie in? Ergert u zich aan de onderwerpen van de nascholingscursussen? Grijp dan uw kans directer bij het beleid betrokken te worden. Wilt u eerst informatie? Meld u bij ondergetekende of een van de andere commissieleden.
Ineke Veldhuis-Meester

Volwassenen educatie

Het eerste lustrum Interscholaire VOV

Het voortgezet onderwijs voor volwassenen (VOV) houdt ieder jaar een interscholaire van de 90 gesubsidieerde scholen, die er in het land zijn. Dit jaar was het in Delft extra groots opgezet vanwege het eerste lustrum. Er waren ongeveer 400 mensen aanwezig. De grote publiekstrekker was de lezing van professor Emmerij, rector van het Institute of Social Studies in Den Haag. Hij sprak over zijn troetelkind, het Betaald Educatief Verlof (BEV), maar dan geplaatst in het kader van de volwasseneneducatie (VE). Dit BEV komt er volgens Emmerij in het kort op neer, dat een werkgever voortaan geen elftal meer heeft van elf werknemers, maar van vijftien, terwijl er daadwerkelijk maar elf aan het werk zijn, omdat de rest roulerend met BEV is.

Dit opent voor de VE enorme perspectieven, omdat de VE dan voor het eerst binnen het economisch stelsel geïntegreerd wordt als een recht van volwassenen op verdere educatie. Hij voorzag dan ook in dit systeem een groei van het dagonderwijs aan volwassenen, maar benadrukte, dat dit géén getrouwe copy van het jeugdonderwijs mag blijven. Het moet een eigen gezicht gaan vertonen en goed geïntegreerd worden in het hele systeem van onderwijs, zodat het stelsel van wederkerend leren eindelijk eens van de grond kan komen. De volwassenen krijgen dan op hun niveau les, aangepast aan hun omstandigheden. Volgens mij vereist dit echter wel extra nascholing voor de werkers in het VOV. Zij dienen dus als eersten gebruik te maken van het BEV. Maar bij wie gaan ze dan in de leer? Het tertiair onderwijs kent de speciale problematiek van het VOV nauwelijks. Het zal erop neer komen, dat men bij elkaar in de leer gaat in samenwerking met het tertiair onderwijs, zoals bijvoorbeeld in Oost-Nederland onlangs op een regionale studiedag gebeurd is (zie hieronder).

Op de middagbijeenkomsten van de interscholaire waren er workshops. Bij de workshop geschiedenis werd de knelpuntennota van de Commissie VE van de VGN besproken; o.a. het nascholingsprobleem, maar ook het geringe aantal uren en de geringe middelen en daartegenover voor de leerlingen steeds hogere cursusgelden, waardoor de emancipatie van de achtergestelde groepen nog niet van de grond kan komen. Er werden ook vakinhoudelijke knelpunten genoemd zoals het feit dat het examenprogramma té cognitief is en té zeer gericht op de 20e eeuw. Dit laatste wrekt zich vooral op de havo/vwo-scholen voor volwassenen, omdat die alleen maar een bovenbouw hebben en dus alleen maar 20e eeuw en 'enige' bijzondere onderwerpen behandelen. Waar blijft het historisch besef, het relateren en relateren van verleden en heden in zo een beperkt kader? We zijn onszelf de markt uit aan het prijzen, als we met zo een beperkte stof bezig blijven.

Wat betreft het cognitieve aspect: dat is met name het gevolg van 3 dingen:

1. het VOV heeft te weinig uren om b.v. het narratieve en beeldende element, nodig voor de inleving, tot volle wasdom te laten komen. Ook volwassenen willen een goede 'story'. Waarom puilen anders de boekhandels uit van juist 'beeldende' historische verhalen? Men moet diep graven, ook in de bronnen, om Montailou in de klas te kunnen ervaren. Waar blijft de tijd?

2. de Cito is zeer cognitief gericht: de cse-vragen dus ook en deze staan weer model voor de

schoolonderzoeken. Bij de mavo speelt ook nog de kinderlijke vraagstelling van het cse een rol, zodat de volwassen leerlingen er niet mee uit de voeten kunnen. 3. de schoolboeken – bijna allen voor jeugdigen geschreven – zijn extra cognitief. Zoals uit de enquête, gehouden onder docenten van het VOV (gepubliceerd in *Kleio*, 25e jg., nr. 1) blijkt, is het schoolboek echter nog steeds het uitgangspunt van alle didactisch handelen.



Het wordt dus hoog tijd om voor het VOV een eigen didactisch gezicht te bepalen: het onderwerp van de interscholaire. Om ons enigszins te troosten, ook bij andere vakken hoort men klagen en voorwaar, als de nood het hoogst is, is de redding nabij; enige dagen later was ik te gast op een tweedaagse conferentie van de SLO, georganiseerd voor een twintigtal sleutelfiguren in de volwasseneneducatie. We hebben daar intensief gepraat over de behoefte aan ondersteuning in het dag/avondonderwijs en zijn tot de slotsom gekomen, dat er op korte termijn speciale modules voor het VOV gemaakt moeten worden, het liefst voor moeilijk te structureren vakken zoals de moderne talen en de gammavakken, zoals geschiedenis.

Om de SLO erin behulpzaam te zijn en een op de klaspraktijk gericht materiaal te verwerven, roep ik hierbij iedere geschiedenisdocent(e) in het VOV op om het leerplan geschiedenis naar mij of een regionale contactpersoon van onze commissie te zenden, voorzover u dat tenminste nog niet gedaan heeft na onze oproep op de interscholaire in Delft van 17-11-84. Bij voorbaat onze dank. Ik ben benieuwd wat eruit zal rollen en houd u in ieder geval op de hoogte.

Christine W.M. Schunck,
voorzitter CVE

Een historisch compromis

Binnen de Commissie VE heerst de opvatting dat geschiedenisdocenten in het VOV meer zouden moeten samenwerken om hun agogisch-didactische basis te verstevigen en eventueel te vernieuwen, om te voorkomen dat op meerdere plaatsen tegelijk het wiel gevonden moet worden en



om naar buiten toe de belangen van ons bedreigde vak beter gefundeerd en eendrachtiger te kunnen behartigen. Zo een samenwerking zou heel goed tot stand kunnen komen op regionale basis. Alleen al om praktische redenen. Een voorbeeld hiervan leverde de recente regionale studiedag voor docenten in het VOV van Oost-Nederland, gehouden op 23-11-84, een week na de interscholair te Delft. Mogelijk als gevolg van de debatten en conclusies van de interscholair was er vanaf het begin in Nijmegen onder de historici een welhaast ontroerende consensus merkbaar. Men moet deze consensus ook inpassen binnen een tweetal ontwikkelingen in het VOV van dit moment, die bedreigend zijn voor 'zachte' vakken als geschiedenis:

1. de exacte vakken rukken op in de huidige no-nonsense-samenleving. De neiging om de vakken wis- en natuurkunde verplicht te stellen laat de leerlingen verloederen tot technici tegen hun zin, zodat ze geen tijd overhouden om de zingeving van hun bestaan aan een kritische historische analyse te onderwerpen. Wij geloven niet dat zoiets emancipatiebevorderend is.

2. als gevolg van de privatisering van het VOV moet de leerling meer betalen en vraagt dus om versnelde cursussen, die als paddestoelen uit de grond schieten en slechts een slotakkoord vormen in de voortschrijdende afkalving van het historisch besef door middel van het inkrimpen van het aantal uren. De reflectie op het bestaan heeft tijd nodig!

Om de verdere aantasting van één van de nuttigste vakken in het onderwijsbestel tot staan te brengen moesten de aanwezige historici in Nijmegen komen tot een nieuwe formulering van doelstellingen en leerplannen, waarbij de toetsbaarheid een grote rol werd toebedacht. Daarnaast werden praktische zaken aan de orde gesteld zoals uitwisseling van software, stencils en lespakketten. De Nijmeegse conclusies vindt men als volgt samengevat:

1. de zgn. Apeldoornse doelstellingen vormen een richtsnoer voor alle geschiedenissecties in de regio;
2. in de regio zullen we streven naar gebruik van dezelfde methoden; materialen en leerplannen zullen worden uitgewisseld, met name software;
3. de integratie van havo en vwo in de klassen 2 en 3 (bij VOV is dat de bovenbouw!) moet ontrafden worden evenals de afbouw uren op de mavo;
4. het Cse wordt overgewaardeerd. De doelstellingen (de Apeldoornse) omvatten méér en moeten afzonderlijk toetsbaar gemaakt worden;
5. het dossierdiploma en een daarop afgestemd systeem van modulen is nastrevenswaardig;

ook binnen de huidige wettelijke bepalingen.

6. de SLO, de Stichting Leerplan Ontwikkeling, wordt dringend verzocht historici te helpen om modulen te ontwikkelen, compleet met lesmateriaal, media en toetsen.

De conclusies 3, 4, 5 en 6 waren ook te horen op de interscholair. Zowel in Delft als in Nijmegen wees men erop, dat de vastbesloten houding van de vakgroep geschiedenis niet de bedoeling heeft andere vakken te benadeln, maar dat het VOV voor alle vakken een steviger basis verdient dan de huidige parallelle structuur aan het reguliere jeugdigenonderwijs. De toekomstmuziek van een goed gestructureerd voortgezet onderwijs voor volwassenen!

Marko Otten en
Christine W.M. Schunck

KLEIO

Losse nummers en leerlingenmateriaal

Losse nummers van KLEIO en Kleio-Didactica zijn te bestellen door storting van f 7,50 op giro 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag.

Ook het leerlingenmateriaal kunt u krijgen door storting van het verschuldigde bedrag op de giro-rekening van de penningmeester van de VGN.



Wilt u behalve de titel en het nummer van de KLEIO waarin het leerlingenmateriaal geniet zat, en het aantal, ook uw naam vermelden en het adres van de school. Op veel stortingskaarten van schoolbesturen staat alleen een postbusnummer. Het is voor ons zeer tijdrovend om uit te zoeken voor welke van de onder het bestuur ressorterende scholen, en voor welke leraar het pakket bestemd is. Wij zoeken het wel uit, want een bode levert niet op postbusnummers, maar uw bestelling kan dan zeer vertraagd worden.

Prijzen leerlingenmateriaal

1 ex. f 5,50; 2 t/m 10 ex. f 4,50 per ex.; meer dan 10 ex. f 3,50 per ex. inclusief verzendkosten. Kleio Didactica no. 1 (land zonder leerplicht) en no. 2 (van Sodom tot Rhynauwen) zijn nog tegen oude prijzen beschikbaar, te weten:
1 t/m 4 ex. f 5,- per ex.; 5 t/m 10 ex. f 3,50 per ex.; 11 t/m 20 f 3,- per ex.; meer dan 20 ex. f 2,50 per ex. Het verschuldigde bedrag dient *te voren* overgemaakt te worden op postgiro 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag, onder vermelding van nummer, titel en tevens de aanduiding 'leerlingenmateriaal'.

Leverbare titels leerlingenmateriaal

nr.	titel
1	'n Land zonder Leerplicht
2	Van Sodom tot Rhynauwen
6	Over Leven
8	Suriname
9	De erosie van een hoeksteen
11	Het Algemeen Kiesrecht in prenten
12	De lange weg naar Ulongué. Een kleine geschiedenis van Mozambique

Bikultureel onderwijs

Studiedag

De afgelopen jaren is op een negental scholen voor Voortgezet Onderwijs in Assen en Smilde een door het Departement van Onderwijs en Wetenschappen toegekend en door de PABO 'De Eekhorst' gecoördineerd Project 'Bikultureel Onderwijs' uitgevoerd. Hoewel het project zich met name richtte op Molukse leerlingen en de Molukse taal en cultuur, zijn de toegepaste werkwijzen en opgedane ervaringen en inzichten overdraagbaar naar het onderwijs aan andere culturele minderheden. De Werkgroep Bikultureel Onderwijs voor het Voortgezet Onderwijs organiseert daarom voor docenten en studenten aan lerarenopleidingen en docenten aan scholen met taakuren voor het onderwijs aan culturele minderheden een:
STUDIEDAG OVER BICULTUREEL ONDERWIJS op vrijdag 8 maart 1984 te Assen.

Het ochtendprogramma zal bestaan uit drie korte inleidingen door drs. N.J. Ginjaar-Maas, staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen, drs. M.Fr. Mual, voorzitter van het Inspraakorgaan Welzijn Molukkers en één over de doelstellingen van het project.

's Middags zijn er presentaties van de verschillende projectonderdelen en is er gelegenheid tot discussie met medewerking van externe deskundigen.

Deelnemers aan de Studiedag kunnen hierbij een keuze maken uit de volgende onderwerpen: projectopzet, doelstellingen, begeleiding, de plaats van bicultureel onderwijs in het schoolwerkplan, mens en maatschappijonderwijs, verhalen, Maleis, Nederlands, huis-houdkunde/GVO en creatieve vakken.

Wanneer u belangstelling hebt voor de Studiedag kunt u nadere informatie aanvragen bij: PABO 'De Eekhorst', t.a.v. S. Thenu, Platolaan 2, 9404 EN Assen.

CSE 1985

Uitgeverij Polyvisie, Postbus 508, 1200 AM Hilversum, heeft voor het CSE 1985 twee setjes van ieder 48 dia's op de markt gebracht. Hierbij horen een kort tekstboekje met vragen over de dia's en een cassettebandje met commentaar op de dia's. Zowel het setje Amerika (boekje, dia's en cassettebandje) als het setje Nederland kosten elk f 60,-. Inlichtingen bij M. Kreijns, tel. 035-15703.

Willem van Oranjekrant

Bij uitgeverij Zorn, Postbus 327, 2400 AH Alphen aan de Rijn is nog net op tijd een Willem van Oranjekrant verschenen. Per exemplaar bedraagt de prijs f 4,-, bij een afname van meer dan tien kranten (24 blz. per krant) bedraagt de prijs f 3,65.

Oranje in de Wetenschap

Het jaarlijkse congres van het Historisch Genootschap in juni 1984 was gewijd aan Willem van Oranje. De teksten van de toen gehouden voordrachten zijn afgedrukt in de *Bijdragen en mededelingen betreffende de geschiedenis der Nederlanden*, 99e jg., afl. 4, 1984.

K.W. Swart spreekt over de motieven van Willem van Oranje om de strijd tegen de Spaanse overheersing aan te pakken; H.G. Koenigsberger behandelt de relaties tussen Oranje, Granvelle en Philips II; M.E.H.N. Mout gaat in op het

intellectuele milieu van Oranje; J. Decavele bespreekt de mislukking van Oranjes 'democratische' politiek in Vlaanderen. H.F.K. van Nierops bijdrage is getiteld 'Willem van Oranje als hoog edelman: patronage in de Habsburgse Nederlanden?'; V. Press spreekt over 'Wilhelm von Oranien, die deutschen Reichsstände und der niederländische Aufstand'. Nuttig is het literatuuroverzicht van F. Postma waarin hij recent verschenen publikaties over Willem van Oranje bespreekt. Losse nummers van de BMHG kunnen besteld worden bij het secretariaat van het Historisch Genootschap, Postbus 90406, 2509 LK Den Haag, tel. 070-140363. De prijs bedraagt ca. f 20,-.

Een moment voor jezelf?



Onder deze titel is in Historisch Museum Marialust te Apeldoorn een tentoonstelling ingericht over de vrouwelijke handwerken in gezin, onderwijs en beroep in de periode 1850-1950. In 1878 werd in Nederland het nuttige handwerken als verplicht leervak voor meisjes ingevoerd in het lager onderwijs. Ook in het vervolgonderwijs voor meisjes, van herhalingschool tot mms, nam het handwerken een belangrijke plaats in.

Dat er juist aan het eind van de 19e eeuw, toen fabrieken en ateliers op grote schaal en op goedkope wijze de productie van kleding en textiele gebruiksvoorwerpen overnamen, zoveel belang werd gehecht aan het handwerken door vrouwen was niet toevallig. De tentoonstelling wil laten zien waarom het handwerken, thuis en als beroep, juist in deze periode de vrouwelijke bezigheid bij uitstek werd.

Dat gebeurt aan de hand van schilderijen, foto's, textiele voorwerpen, affiches, hulpmiddelen en fabrieksmachines. De foto-

panelen zijn voorzien van begeleidende korte teksten. De tentoonstelling is thematisch ingedeeld. De eerste twee zalen behandelen het handwerken in het kader van de huiselijkheidsideologie en de disciplineren van vrouwen uit de arbeidende klasse. De rol die de feministische beweging hierin speelde komt mede aan de orde. De derde zaal laat de ontwikkeling van handwerken als leervak in de diverse soorten onderwijs zien. De vierde zaal heeft als thema handwerken als betaalde beroepsarbeid, zowel voor vrouwen uit de burgerij als voor vrouwen uit de arbeidende klasse.

Bij de tentoonstelling is een lesbrief gemaakt, bedoeld voor leerlingen uit de hoogste klassen van het lager en de eerste klassen van het lager beroeps- en middelbaar onderwijs. Voor oudere leerlingen en volwassenen werd een geïllustreerd boek uitgebracht onder dezelfde titel als de tentoonstelling, waarin uitvoerig ingegaan wordt op de achtergronden.

De tentoonstelling werd samengesteld door een werkgroep bestaande uit Hanneke Oosterhof (educatief medewerkster Marialust), Jannie Poelstra (medewerkster vrouwengeschiedenis Universiteit van Amsterdam), Loes Ronner (historica), Maria van Vlijmen (kunsthistorica) en Lilian Vos (historica).

De tentoonstelling is te zien tot en met 14 april.

Openingstijden museum:
dinsdag t/m zaterdag: 10.00 tot 17.00 uur
zondag: 13.00 tot 17.00 uur.
Adres: Verzetsstrijderspark 10, 7316 CM Apeldoorn, tel. 055-216129. Het boek kost f 12,50, werd uitgegeven door SUN Nijmegen en is verkrijgbaar in de boekhandel.

Zenders en Ontvangers

Eind oktober is het derde kwartaalnummer van *Politieke & Sociale Vorming* verschenen getiteld 'Zenders & Ontvangers'.

Het thematisch deel van de uitgave is geheel gewijd aan massacommunicatie in het algemeen en televisie in het bijzonder. Er wordt veel aandacht geschonken aan de toepassing van het thema binnen onderwijs en vorming. Hiertoe werden door P. Hunfeld, M. Stalpers, C. van Gestel, D. Verschuren en M. Verzijlbergen een didactisch model, lessenreeks en leerlingenmateriaal ontworpen. De auteurs hebben daarbij oog gehad op lbo/mavo-niveau. Hiernaast bevat het nummer een tweetal artikelen waarin wat dieper ingegaan wordt op achter-



gronden van massacommunicatie: P. Hunfeld over tv en ideologie en H. Swinkels over beeldtaal.

Het thematisch gedeelte van het nieuwe nummer van *Politieke en Sociale Vorming* wordt gecomplementeerd door een artikel van M. de Jong over het eigen gebruik van visuele media.

In aansluiting op het themagedeelte schreef B. Wammes een artikel over de geschiedenis van de film in relatie tot politieke ontwikkelingen. In de rubriek Tips is voorts een zeer uitgebreide lijst te vinden met alle distributeurs van audiovisuele media in Nederland.

Politieke en Sociale Vorming, jaargang 2, nr. 3

56 pagina's - Prijs per los nummer f 17,- (inclusief BTW en porto).

Een uitgave van: Stichting Burger-schapskunde, Nederlands Centrum voor Politieke Vorming, Postbus 349, 2300 AH Leiden. Tel. 071-899272

De jaren 30

In 1982 gaf de Stichting Burger-schapskunde twee boeken uit getiteld *Voor de Oorlog. Herinneringen aan de jaren 30*, door Martin Schouten. Allerlei aspecten van die tijd komen aan de orde aan de hand van interviews. Het is een geschiedverhaal geworden waarin mensen in hun eigen woorden vertellen hoe het hen in die jaren is vergaan. Een staaltje 'oral history' dus.

Kort geleden verscheen de bijbehorende *Handleiding voor leraren geschiedenis en maatschappijleer* door Eric de Lange. Behalve uiteenzettingen over oral history in het algemeen en de werkwijze van Martin Schouten in het bijzonder bevat de handleiding een groot aantal lesvoorstellen met het materiaal. Thema's zijn:

- de zorg om het bestaan
- de moderne levensstijl
- crisisbestrijding en financieringstekort
- fascisme

- vluchtelingenbeleid
- oorlogsdreiging en historisch besef

De suggesties omvatten meestal 2 lessen van 50 min. en zijn niet echt opzienbarend, maar juist daarom vaak goed praktisch te gebruiken. Het vergt enige voorbereiding, teksten kopiëren, bezinning op de voorgestelde werkvorm en soms het op dia zetten van foto's uit de boeken. Vraag dat laatste aan de fotoclub van uw school of lees in de komende Kleio het artikel over het kopiëren op dia uit boeken.

Voor de Oorlog 1 en 2 en de docenthandleiding zijn te bestellen bij de Stichting Burgerschapskunde, Postbus 349. 2300 AH Leiden. Tel. 071-899272.

Samen in Europa

Dit lees/werkboekje bevat een vijftal lessen over de Europese Gemeenschap voor de doelgroep 11-14 jaar.

De eerste twee lessen behandelen het hoe en waarom van de Europese Samenwerking. In de andere lessen worden 3 onderwerpen met betrekking tot de EG belicht, t.w. de relatie Europa-Afrika, het probleem van de achtergebleven gebieden binnen Europa en het milieuprobleem in Europa. Op een voor de leerlingen heldere wijze worden deze toch vrij moeilijke zaken weergegeven. Het boekje bevat tevens een toneelstuk over Europa dat door leerlingen als speelse vorm van verwerking in vijf bedrijven kan worden gespeeld (analoog aan de hoofdstukindeling). Een rijkelijk geïllustreerd geheel met veel vragen en opdrachten.

Samenstelling: Karin Akkerman-Bergsma; A-4 formaat; 33 blz.; 1984; bestelno. 005; f 8,50.

De handleiding voor de leerkracht bij het boekje *Samen in Europa* bevat achtergrondinformatie voor de docent, een begeleiding voor het spelen van het toneelstuk, antwoorden op de vragen en opdrachten in het leerlingendeel, een krantebericht en een bronnenopgave met betrekking tot adressen en literatuur.

Samenstelling: Karin Akkerman-Bergsma.

Cevno-informatiegids 1985

Behalve algemene informatie over het Centrum voor Internationale Vorming (CEVNO) bevat deze gids de door het CEVNO uitgegeven onderwijsmaterialen. Deze materialen zijn naar onderwerp gerangschikt in 8 rubrieken t.w.: 1. Europese Samenwerking/ Europese Vorming. 2. Ontwikkelings-

samenwerking/ Ontwikkelings-educatie. 3. Grondstoffen. 4. Milieu. 5. Gastarbeid. 6. Mensenrechten. 7. Landen en Volken. 8. Internationale Vorming: onderzoek en theorie.
A-4 formaat; 26 blz.; 1985; gratis.

Bestellen bij: CEVNO, Breedstraat 16a, 1811 HG Alkmaar.

Werkgroep 17e eeuw



Al lange tijd werd in verschillende kringen de behoefte gevoeld aan het bestaan van een interdisciplinaire werkgroep 17de eeuw, die eenzelfde coördinerende en stimulerende functie zou vervullen als de vergelijkbare verenigingen op het gebied van de 18de en 19de eeuw.

De afstand tussen droom en daad bleek ook in dit geval lange tijd moeilijk te overbruggen. Op 17 oktober j.l. echter is een gezelschap samengekomen dat initiatieven heeft ontplooid om een werkgroep 17de eeuw inderdaad tot stand te brengen. Aanwezig waren vertegenwoordigers van neerlandistiek, geschiedenis, kunstgeschiedenis, kerkgeschiedenis en wetenschapsgeschiedenis, te weten dr. K. van Berkel, dr. J. Briels, mevr. drs. E.M.P. van Gemert, prof. dr. E.K. Grootes, dr. A.E.M. Janssen, mevr. dr. M.A. Schenkeveld-van der Dussen, mevr. dr. M. Spies en mevr. drs. E.G.E. van der Wall. Ook van de zijde van de anglistiek en germanistiek werd actieve belangstelling getoond door prof. dr. J.A. van Dorsten en dr. G.C.A.M. van Gemert. Met succes is voorts contact gezocht met vertegenwoordigers van verschillende disciplines uit België. Prof. dr. P. Bockstaele, dr. G. Delmarcel, prof. dr. A.A. Keersmaekers, prof. dr. K. Porteman en dr. H. Vlieghe hebben reeds hun medewerking toegezegd. Inmiddels heeft een oprichtingsvergadering plaatsgevonden waar o.m. voorbereidingen zijn getroffen voor het organiseren van een congres en het oprichten van een contactorgaan. Ieder die belangstelling heeft om

lid te worden van deze werkgroep 17de eeuw wordt verzocht zich *per briefkaart* te melden bij drs. E.M.P. van Gemert, p.a. Instituut De Vooy, postbus 80.091, 3508 TB Utrecht. Nadere mededelingen over toekomstige activiteiten en contributie zullen u dan zo spoedig mogelijk worden toegezonden. dr. M.A. Schenkeveld-van der Dussen

Sociaal- economische bladen

Wellicht ten overvloede hierbij enige aandacht voor drie belangrijke periodieke uitgaven op het terrein van de economische en sociale geschiedenis. De jongste loot is het *Jaarboek voor de Geschiedenis van Bedrijf en Techniek*. Hierin zullen de onderzoeksresultaten van twee landelijke werkgroepen 'Geschiedenis van de Techniek' en 'Bedrijfsgeschiedenis' gepubliceerd gaan worden. Prijs f 36,- (inclusief porto) over te maken op postgiro 1342401 t.n.v. dr. E.J. Fischer, R. Wagnerlaan 20, Utrecht, 030-947581. Sinds 1958 verschijnt een meer toegespitst blad *Textielhistorische Bijdragen* met artikelen over textielindustrie in en buiten Nederland. Informatie over dit blad eveneens bij dr. E.J. Fischer. Misschien het bekendst is het *Tijdschrift voor Sociale Geschiedenis*, dat dit jaar (1984) zijn tweede lustrum viert. Abonnementsgeld f 51,- per jaar. Inlichtingen bij dr. E.J. Fischer. F.R. Kat

Schooltelevisie

Basisonderwijs

Voor klas 5 startte in januari een nieuwe geschiedenisserie van vier afleveringen: *Leven in de Middeleeuwen*. De serie wordt begeleid met een handleiding en een leerlingenwerkboek. Opnieuw – net als in de serie 'De Romeinen in ons land' – wordt er in deze serie gedramatiseerd. Uitzenddata: 22 (en 23) januari, 29 (en 30) januari, 5 (en 6) februari en 12 (en 13) februari. Voor klas 5 en 6 staat in februari en maart de serie *Sociale geschiedenis 1850-1870* op het programma. De serie werd al een keer uitgezonden in 1983 en werd toen positief ontvangen. Een meisje uit onze tijd volgt het levensspoor van Claartje, een meisje uit de vorige eeuw. Toestanden in het veen, kinderarbeid in de textielindustrie in Twente en de sociale

tegenstellingen in een grote stad, uitlopend op de eerste staking van de scheepstimmerlieden in Amsterdam, komen achtereenvolgens in de vijf afleveringen aan de orde. Bij de serie hoort een leerlingenwerkboek, een (vernieuwde) handleiding en een diaserie over wonen en werken in de tweede helft van de vorige eeuw. Uitzenddata: 25 februari, 4 maart, 11 maart, 18 maart, 25 maart. Israël aan het begin van onze jaartelling is het onderwerp van drie programma's cultuurgeschiedenis voor klas 5 en 6: *2000 jaar terug... en 4000 km ver*. Thema's zijn: het gezin, het dorp en de staat. Een handleiding en leerlingenboek vormen het begeleidend materiaal. Uitzenddata: 14 maart, 21 maart en 28 maart en – voor de tweede keer – 7 mei, 14 mei en 21 mei.



Voortgezet onderwijs

Voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs is in het kader van de 1945-herdenking een serie gepland over soldaten uit de Tweede Wereldoorlog, *Toen waren ze nog geen twintig*, aangekondigd als een programma... maatschappijleer. Er zijn drie afleveringen: vóór de oorlog (24 april), tijdens de oorlog (1 mei) en na de oorlog (8 mei). Bij de serie hoort een handleiding. In het programma letterkunde voor de bovenbouw *Boek in beeld* komen enige interessante boeken aan de orde: op 23 april *Bint* van Bordewijk, op 7 mei *Keetje Tippel* van Neel Doff, op 11 juni *Ciske de Rat* van Piet Bakker en op 18 juni *De donkere kamer van Damocles* van W.F. Hermans. Als begeleiding dienen werkbladen en een tijdschrifteditie van 'Keetje Tippel'. Iets om samen aan te pakken met de collega Nederlanders? Verder op geschiedenisgebied alleen maar herhalingen: op 5 en 12 maart voor de bovenbouw *Gandhi* (met leerlingenwerkboek) en voor dezelfde doelgroep in

maart de herhaling van *Nationaal-socialisme in Duitsland* met leerlingenboek en opdrachtenkatern, diaserie (72 stuks!), geluidscassette en een handleiding. Uitzenddata: 1 maart, 8 maart, 15 maart, 22 maart en 29 maart. Onvoorstelbaar weinig aandacht voor de onderbouw. Alleen wordt voor de brugklassen het programma *2000 jaar terug... en 4000 km ver* aanbevolen, maar daarover werd in de afdeling basisonderwijs al bericht.

Kinderboeken keuzelijst

De eerste contacten van kinderen met vroeger vinden vaak plaats via hun grootouders. Deze vorm van geschiedenis, dichtbij in de familie, wordt tegenwoordig wel betiteld als levensgeschiedenis en wordt gezien als uitermate bruikbaar voor 6-8 jarigen. In verschillende kinderboeken komt vanzelfsprekend 'vroeger' aan de orde als kinderen bij hun grootouders op bezoek gaan. Dergelijke boeken zijn te vinden op de keuzelijst *Nooit te groot om klein te zijn* over vriendschap tussen oude en jonge mensen, samengesteld door de Dienst Boek en Jeugd van het Nederlands Bibliotheek- en Lectoriumcentrum (Postbus 2054, 's-Gravenhage).

Lezingencyclus

Geschiedenis en het ordeningsprincipe, op zoek naar breukpunten en continuïteit, traditie en verandering. Dat is de rode draad die kan worden getrokken door de cyclus historiografische lezingen die Paradiso tussen januari en mei elke derde maand van de maand zal houden.

Maandag 18 februari is de Engelse historicus EDWARD GIBBON (1737-1794), vooral befaamd om zijn 'Decline and fall of the Roman empire', aan de beurt. *Drs. H. Beliën*, wetenschappelijk medewerker bij de vakgroep Nieuwe en theoretische geschiedenis van de Universiteit van Amsterdam, zal die maandagavond over Gibbon spreken. Beliën is gespecialiseerd in de Engelse verlichting.

Maandag 18 maart zal prof. dr. A.H. Kossman, hoogleraar nieuwe geschiedenis aan de rijksuniversiteit van Groningen, een lezing houden over de Duitse negentiende eeuwse historicus LEOPOLD RANKE (1795-1886), de geschiedkundige die met zijn adagium 'wie es eigentlich gewesen' belangrijk heeft bijgedragen aan

de moderne geschiedschrijving. Na deze aandacht voor Ranke en het historisme zal op *maandag 15 april prof. dr. M.C. Brands*, hoogleraar nieuwe en theoretische geschiedenis aan de Universiteit van Amsterdam, de Nederlandse historicus JAN M. ROMEIN (1893-1962) portretteren. Romein is de leermeester van een hele generatie Nederlandse historici geweest. *Maandag 20 mei* wordt de lezingcyclus beëindigd door de Utrechtse hoogleraar *dr. H.W. von der Dunk*. Hij zal een voordracht houden over de Duitse schrijver THOMAS MANN (1875-1955), die zich in de Eerste Wereldoorlog gedreven aan de kant van de Duitse nationalistische oorlogspolitiek schaarde maar vijftien jaar later door Hitlers nationaal-socialisten zou worden verketterd. De titel van de lezing van Von der Dunk: Het nationalisme voorbij.

De voordrachten beginnen elke maandagavond om acht uur. De lezingen zullen ruim een uur duren en na een pauze zal er steeds gelegenheid zijn tot het stellen van vragen. De zaal van Paradiso is steeds vanaf 19.30 uur open. De entreprijs zal per avond f 6,- incl. lidm. Paradiso bedragen. Voor andere inlichtingen kunt u zich wenden tot Huib Schreurs van Paradiso tel. 020-264521, of Hubert Smeets tel. 020-256873.

Ingezonden brief

Onder muzen

'Kan *Kleio* in één beweging Clio en Calliope havenen, het feminisme uit het veld slaan en ook nog zichzelf blameren? - Tja, als de beweging superbe is... Onder Muzen is niets onmogelijk.' Deze enigszins melige bespiegeling kwam bij mij op toen ik in het oktobernummer van dit blad Ingrid Peetermans verslag van 'Tien jaar vrouwengeschiedenis' las (*Kleio* 25/8 1984, 22-27). De tekst is, zoals blijkt uit de inleiding, een gedeelte uit de nota *Een toekomst op de SOL voor de geschiedenis van vrouwen?* De schrijfster had er beter aan gedaan met dit werk niet naar buiten te treden. Ik herinner mij niet in vijftientwintig jaargangen *Kleio* iets gelezen te hebben van zo bedroevend peil.

Het werkstuk van mevrouw Peeterman is niet gemakkelijk te analyseren. De schrijfster bedient zich van een groepstaal die voor het conventionele intellect nogal ongrijpbaar is. Het moet gezegd dat de lezer daarvoor tijdig wordt gewaarschuwd. Al in een van de eerste alinea's heet het: 'Wie zich

met vrouwengeschiedenis wil bezighouden moet volgens mij een bepaalde mentaliteit en gevoeligheid hebben' (blz. 22). Het is niet de minst heldere zin in het verhaal, maar ze is, zoals de schrijfster eerder heeft ervaren, troebel genoeg om misverstand te wekken.

Ze geeft dus uitleg (herformulering had dunkt mij meer voor de hand gelegen), maar die heldert ook niet veel op. We moeten 'kritische vragen' durven stellen 'aan de door mannen (...) gedomineerde geschiedwetenschap', vanuit het besef van de rolverdeling en machtsongelijkheid tussen mannen en vrouwen (22-23). Gaat het erom dat mannen te weinig oog hebben gehad voor de rol van vrouwen in de geschiedenis? Het kan moeilijk worden ontkend, maar de schrijfster wil méér; zo komt men 'niet verder dan het opvullen van de leemtes in het grootboek der geschiedenis', vindt zij (22).

Vrouwengeschiedenis vereist blijkbaar een speciale optiek, die bij mannen niet in veilige handen is. Wat kan hier anders zijn bedoeld dan het geloof dat vrouwengeschiedenis alleen zinvol is te beoefenen vanuit het perspectief van vrouwenonderdrukking? Zo wordt het intellect gevangen in de kooi van het verkeerde bewustzijn.

Het spreekt vanzelf dat dit beperkte gezichtsveld tot een smal tableau leidt. Men kon dat al bevroeden op grond van de opwekking 'zich los te maken van de idee (sic! - J.H.v.d.W.) dat vrouwen een voor de geschiedenis niet interessante rol hebben gespeeld' (22). Het pleit niet voor haar historiografische kennis dat de schrijfster deze opwekking nodig vindt. Het hoofdstuk 'Op zoek naar een meer genuanceerde aanpak' (23-24) verruimt, ondanks de titel, de blik al evenmin.

De schrijfster babbelt hier over vijf sleutelbegrippen die in de vrouwengeschiedenis tegenwoordig genuanceerder worden behandeld: 'de vrouw', 'onderdrukking', 'ideologie', 'patriarchaat' en 'slachtoffers en heldinnen'. Tot voor kort, zo redeneert zij, werden deze begrippen danke hoofddetters voorzien: thans beseft men dat nuancering nodig is. Je kunt niet meer spreken van De Onderdrukking, Het Patriarchaat, De man. Hemeltje nee, want 'een dergelijk dualistisch wereldbeeld staat in de weg om te zien (zo staat het er echt - J.H.v.d.W.) dat de werkelijkheid vaak veel gekompliceerder is' (24). Je moet bijvoorbeeld onderscheid maken 'tussen verschillende groepen mannen' (24).

Blijkbaar wordt de man nog steeds gezien als onderdrukker, maar onderdrukt hij nu naar tijd, plaats en stand. Zo blijft het obstakel, al wordt het nader verkend. Dat laatste is winst - zij het



Israhel van Meckenem; Strijd om de broek (uit: T. Vignau Wilberg-Schuurman, Hoofse minne en burgerlijke liefde in de prentkunst rond 1500, Leiden 1983, p. 91)

een uiterst magere, zolang niet wezenlijk afstand wordt genomen van de neiging Clio te gebruiken als illustrator van vooroordelen.

Dat ik reden heb tot de verdenking dat de schrijfster niet echt boodschap heeft aan de geschiedwetenschap, baseer ik ook op het slot van haar artikel. Daar staat onder andere: 'geschiedwetenschap heeft altijd een bepaalde functie gehad, hoe impliciet ook, heeft altijd gediend ter legitimering van wat dan ook' (waar zou *drs.* Peeterman dat hebben geleerd?). Een regel verder: 'Vrouwengeschiedenis wil (...) de relatie met politiek expliciet aangeven' (27). Ik kan hier niet anders lezen dan: de geschiedwetenschap is niet tot objectiviteit in staat, daarom hebben vrouwen recht op haar eigen subjectieve geschiedbeleving. Geschiedenis als bijzondere verdraaikunde. Ik zal haar het recht daarop niet ontzeggen, maar vanwaar dan dat streven naar wetenschappelijke, universitaire en nu ook SOLaire erkenning? Wie, al dan niet in verband met het voorgaande, in twijfel is geraakt over vrouwengeschiedenis,

vindt... mevrouw Peeterman aan zijn (m/v) zijde. Het laatste hoofdstuk heeft als titel: 'Heeft "vrouwengeschiedenis" eigenlijk wel bestaansrecht?' (26-27). Mevrouw Peeterman vraagt zich - terecht - af, of 'vrouwengeschiedenis' niet een misleidende naam is. 'Gaat vrouwengeschiedenis niet evenzeer over mannen?' constateert zij (26). In Engeland blijkt iemand al geopperd te hebben van 'history of relations between sexes' te spreken (26). Niets belet mij dan binnenkort de ontdekking te verwachten van kindergeschiedenis-als-leemte. Maar hoe dat ook zij, de schrijfster handhaaft de term, ondanks bezwaren, en sluit zich daartoe aan bij een onthullend citaat van een medestander (J. Blok): 'Ik denk dat wetenschappelijk gezien deze term (...) aan vervanging toe is. Maar vanuit politiek oogpunt blijft de waarde gehandhaafd (...) (27). Het is maar dat we het weten: vrouwengeschiedenis bestaat niet, we dienden van maatschappijgeschiedenis te spreken, maar daar haal je geen formatieposten mee binnen!

Men moet mevrouw Peeterman nageven dat zij eenheid betracht in inhoud, stijl en informatie: die blijven gelijkelijk onder de maat. De titel van haar werkstuk wekt de verwachting van informatie over nieuwe wegen en resultaten in de vrouwengeschiedenis. Die verwachting komt niet uit – tenzij men hier de 'genuanceerder aanpak' bij wil betrekken die ik eerder als ongenueanceerd afwees. De literatuurlijst die ik uit de voetnoten bijeenprokkelde maakt een broodmagere indruk. Daarnaast brengt de schrijfster twee maal haar doctoraalscriptie ter sprake, blijkbaar handelend over de vrouwenkwestie binnen de SDB. Als scriptiebegeleider had ik haar dit onderwerp ontraden, omdat het na J. Outshoorn's 'Vrouwenemancipatie en socialisme' (1973) weinig kans op nieuw inzicht biedt. De desbetreffende mededelingen van de schrijfster lijken voor mijn ongevraagd advies te pleiten. Als dit alles het resultaat is van tien jaar vrouwen-geschiedenis, dan wees de vrouwen-geschiedenis! Overigens dunkt mij dat mevrouw Peeterman ons vooral de neerslag van haar eigen tienjarige worsteling heeft opgedist. In dat geval wachten haar nog veel gevechten – niet in de laatste plaats met de stijl.

Mevrouw Peeterman schrijft erbar-melijk Nederlands. Gelukkig laste zij enkele uitvoerige (en heldere) citaten in, waarop de moedeloos geworden geest even kan bijkopen, op weg naar nieuwe stijl-mishandeling en modieuze leuterpraat. Beide zijn in veelvoud aanwezig, niet zelden in combinatie: '(...) ideologie (is) niet zomaar een laagje uit een spuitbus, waarvan je je kan (? – J.H.v.d.W.) ontdoen op het moment dat je je ervan bewust wordt: ideologie zit van je tenen tot je hoofd (...)'.²⁴ Een grammaticale fout in Anja Meulenbelt-verpakking. Iets verderop overtreft de schrijfster zichzelf met een drie-in-één (24): 'Terwijl ik dit schrijf (loze ontboezeming of langdurige bezigheid – J.H.v.d.W.), bedenk ik mij (contaminatie – J.H.v.d.W.) dat het nodig is er op te wijzen dat bovenstaande samenvatting (...) vooral een interpretatie is van bestaande discussies en een weergave van mijn eigen visie (open deur – J.H.v.d.W.). Kan ik bij de zin 'is er wel een model te ontwerpen wat opgaat voor (...) de helft van de mensheid' (25) nog aan een drukfout denken – op de volgende komt ook een zetter niet (en ik evenmin): 'Zijn vrouwen niet een essentieel verschillende historische categorie dan mannen, gezien hun cultureel, politiek en sociaal bepaalde en psychologisch geïnternaliseerde marginaliteit?' (25). Hier verdient de schrijfster een koekje van eigen deeg: 'Met het zetten van dit stempel, is de kous af' (24). Arme Calliope!

Mijn kritiek geldt in de grond van de zaak niet de tekst (laat staan, oppervlakkige lezer, de schrijfster). Dat ik uitvoerig op haar tekst inging was nodig om de maat te nemen van de verantwoordelijkheid die de redactie van *Kleio* ontliet: zonder beoordeling van de tekst geen oordeel over de redactie. De redactie heeft, door loze babbel voor een discussiebijdrage aan te zien (curieus geval van leesblindheid), een handjevol Muzen aan verbale mishandeling laten blootstellen. Het past haar voor genoegdoening te zorgen – bij voorbeeld door te zoeken naar een artikel over recente ontwikkelingen in de vrouwengeschiedenis waar goede sier mee valt te maken bij al die geschiedenisleraren die zijn opgeleid tot waakzaamheid tegen kretologie. En welke geschiedenisleraren (en *Kleio*-redacteurs!) zijn dat niet?

J.H. van der Werff

Dat Van der Werff voor een goed taalgebruik opkomt kunnen wij zonder meer accepteren. Zijn opmerking dat het artikel van mevrouw Peeterman beter niet geplaatst had kunnen worden wijzen wij zonder meer af. Vrouwengeschiedenis zal in deze jaargang van *Kleio* vaker aan de orde komen, maar of dat dan naar zijn zin zal zijn...? Voor het overige verwijzen wij graag naar mevrouw Peetermans repliek. Redactie

Repliek

Uit de uitvoerige reactie van de heer Van der Werff blijkt dat mijn artikel over vrouwengeschiedenis zeer veel bij hem heeft losgemaakt. Het stuk heb ik indertijd geschreven als intern stuk voor de vakgroep geschiedenis aan de SOL. Hoewel het niet in mijn bedoeling lag dit naar buiten te brengen, heb ik de redactie van *Kleio* niet in de weg willen staan dit stuk te publiceren. Dit blijkt een uitstekend idee te zijn geweest. Kennelijk zet het mensen aan het denken voor wie vrouwengeschiedenis een nagenoeg onbekend terrein van de geschiedenis is. Jammer is wel dat de heer Van der Werff zoveel moeite doet om fouten in mijn Nederlands op te sporen, in plaats van dieper in te gaan op de inhoud. Dat mijn stijl hem niet in het minst bevalt, is zijn goed recht, wellicht zijn er ook lezers die een andere stijl dan de gangbaar wetenschappelijke wel aanspreekt.

Op twee inhoudelijke punten van zijn kritiek wil ik hier kort ingaan.

In de eerste plaats verwijt hij mij ten onrechte dat ik vrouwengeschiedenis alleen maar wil bedrijven vanuit het perspectief van onderdrukking van vrouwen. Zijn opmerking 'blijkbaar wordt de man nog steeds gezien als onderdrukker' wijst erop dat hij in mijn artikel kennelijk datgene heeft gelezen wat hij er op grond van vooroordelen in heeft willen lezen. De opmerking dat het nodig is onderscheid te maken tussen verschillende groepen mannen heeft hij uit zijn verband gerukt. De zin die er op volgt in mijn artikel wil ik hier citeren om duidelijk te maken wat met die opmerking bedoeld wordt: 'Er moet gekeken worden naar hun drijfveren en motieven, om duidelijk te maken hoe zij in de machtsverhoudingen tussen mannen en vrouwen hun plaats innemen'. Ten tweede wil ik kort ingaan op zijn bedenkingen tegen het toekennen van een politieke functie aan vrouwengeschiedenis. Inderdaad heeft vrouwengeschiedenis m.i. een politieke functie. Dit houdt echter niet in dat vanuit het perspectief van onderdrukking de feiten verdraaid worden, maar heeft wel consequenties voor de keuze van het onderwerp en de vraagstelling. Die politieke functie ligt echter niet in het zomaar veroveren van zoveel mogelijk formatieplaatsen. Die conclusie van de criticus verraadt zowel zijn angst ('stel je voor dat dit incompetente feministische gebabbel er in zal slagen de naar objectiviteit strevende wetenschap te verzieken') als zijn beperktheid van denken in dit opzicht. Die politieke functie houdt ten eerste kritiek in op de huidige geschiedwetenschap die het bestaansrecht van bepaalde maatschappelijke verhoudingen niet ter discussie stelt en daarmee bevestigt. Ten tweede betekent het dat vrouwengeschiedenis een inspiratiebron kan zijn voor maatschappelijke bewegingen. De Rooie Vrouwen bijvoorbeeld blijken geïnspireerd te zijn en zich ondersteund te voelen door het onderzoek naar vrouwen in de SDB van Fia Dieteren en mijzelf.

Op zijn opmerkingen over mijn onderzoek naar de vrouwen in de SDB wil ik hier ook reageren. Ik krijg de indruk dat de heer Van der Werff in geschiedenis in het algemeen en in vrouwengeschiedenis in het bijzonder weinig mogelijkheden ziet tot ontwikkeling van nieuwe inzichten. Anders kan ik niet verklaren dat hij meent dat met het tien jaar geleden verschenen boekje van Joyce Outshoorn over de vrouwenkwestie in de SDAP dit onderwerp uitputtend onderzocht is. Hierbij wil ik de aandacht vestigen op het anderhalf jaar geleden verschenen boek van Ulla Jansz over vrouwen in de SDAP.¹ Het onderzoek van Fia Dieteren en mijzelf (de heer Van der Werff heeft overigens de mogelijkheid zelf na te gaan wat dit

onderzoek heeft opgeleverd, omdat het inmiddels is verschenen in de serie *Cahiers Sociale Geschiedenis*²) heeft bovendien een ander onderwerp dan het boek van Joyce Outshoorn: dit laatste gaat over de SDAP tussen 1894 en 1919, wij hebben onderzoek gedaan naar de SDB (1879–1894).

Het lijkt mij een gunstige ontwikkeling wanneer een discussie over het belang van vrouwengeschiedenis in *Kleio* op gang komt. Ik hoop wel dat andere lezers die willen reageren diepgaander op het onderwerp zelf ingaan. Tot slot kan ik niet nalaten de heer Van der Werff, die zo ongelukkig is met de broodmagere literatuuropgave, te wijzen op de mogelijkheid bij de SOL mijn gehele nota aan te vragen. Daarin staat een zeer uitvoerige literatuurlijst, die ik hem van harte kan aanbevelen.

Ingrid Peeterman

1. Jansz, U., *Vrouwen ontwaakt! Driekwart eeuw sociaal-democratische vrouwenorganisatie tussen solidariteit en verzet*, Amsterdam 1983.
2. Dieteren, F. en Peeterman, I., *Vrije vrouwen of werkmansvrouwen? Vrouwen in de Sociaal-democratische Bond (1879–1894)*, *Cahiers Sociale Geschiedenis* no. 5, Utrecht 1984.

Lijst van commissies, besturen en afdelingssecretarissen

Bestuur sectie (1) Pedak/Basisonderwijs
C.G. van der Kooij, *voorzitter*, Schuitendiep 39a, 9711 RB Groningen. Tel. 050-12 85 42;
Mw. M. Kingmans, *secretaris*, Rubensstraat 57, 9718 MD Groningen. Tel. 050-13 27 87.
R. Kingma, *penningmeester*, Hageweer 3, 1151 EN Broek in Waterland. Tel. 02903-15 17.
W. Blink, *Uiterdijk* 33, 9959 PL Ouderendam. Tel. 05900-492 19.
Mw. A.M.J. Burlet, Ruisdaelstraat 53, 6521 EA Nijmegen. Tel. 080-23 80 94.
F.H.E. Piek, Weurtseweg 37, 6541 AM Nijmegen. Tel. 080-78 59 75.

Bestuur sectie (2) Mavo/Lbo
F.M. Elkerbout, *voorzitter*, Van Leeuwenhoeklaan 35, 5252 CA Vlijmen. Tel. 04108-67 95.
E. Keurentjes, *secretaris*, Rivierenplein 15, 5215 CR Den Bosch. Tel. 073-13 81 03.
E. van der Borst, Velperweg 138, 6824 HV Arnhem. Tel. 085-64 91 75.
Y. van den Beuken, Neringweg 379, 8224 CH Lelystad. Tel. 03200-22 64 42.
A. Kraak, De Verte 1628, 8231 JJ Lelystad. Tel. 03200-3 27 53.

Bestuur sectie (3) Havo/Vwo
H.J.P.M. Ketelaars, *voorzitter*, Fluitersdreef 27, 6871 LR Renkum. Tel. 08373-1 59 58.
W. Schuringa, *secretaris*, Verlengde Oosterweg 37, 9804 RD Noordhorn. Tel. 05940-31 71.
R. Velema, Leyenweg 8, 7958 NG De Wijk (Dr.). Tel. 05224-23 17.
Th.F. van der Geugten, Bruggestraat 22, 2314 BB Leiden. Tel. 071 41 39 25.
Mevr. M.C.R. Grever, Pater Brugmanstraat 19, 6522 EG Nijmegen. Tel. 080-23 27 54.

Bestuur sectie (4) Tertiair Onderwijs
J. Baalbergen, *voorzitter*, MO, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude. Tel. 02946-32 07.
H.J.M. van der Geest, *secretaris*, *universiteiten*, Kraaijerstraat 30, 2311 NS Leiden. Tel. 071-12 53 25.
J. Beetsma, *universiteiten*, Schoteruiterdyken 2, 8538 XN Bantega (Fr.). Tel. 05145-4 27.
W.J.P. Hermans, *NLO's*, Kasteellaan 7, 6651 CC Druten. Tel. 08870-27 66.
L.M.P.G. Smeets, *MO-opleidingen*, Beatrixlaan 24, 9341 EE Doorn. Tel. 03430-1 41 71.

Didactiekcommissie

Mevr. D.H. Verhagen, *voorzitter*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden. Tel. 071-12 26 97.

H. van Duijsen, *secretaris*, Van Baerlestraat 65 IV, 1071 AR Amsterdam. Tel. 020-79 99 76.

Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.). Tel. 05923-4 24. Postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didactiekcommissie VGN.

Drs. C.J. van Horzen, Hogenburg 6, 2641 LV Pijnacker. Tel. 01736-36 27.

A. Schulp, Amstelkade 171-II, 1078 AZ Amsterdam. Tel. 020-72 93 86.

J. Raven, De Wielewaal 28, 1834 XK St. Pancras. Tel. 02267-28 78.

Onderwijsadviescommissie

K.G. van Manen, *voorzitter*, Beukenlaan 34, 3927 AK Renswoude. Tel. 08387-16 61.

H. Nolles, *secretaris*, Karhulstraat 6, 7339 AE Ugchelen. Tel. 055-42 51 31.

H.Th. Lambooy, Nes 2a, 1741 JZ Schagen. Tel. 02240-1 43 47.

Mevr. M.I. Röder, Peuleyenlaan 21, 2742 ED Waddinxveen. Tel. 01828-1 60 77.

L.J.G. van Schie, Telgenkamp 17, 7576 EH Oldenzaal. Tel. 05410-1 47 44.

Mevr. J.M.A. Eijt, Veluwestraat 168, 6813 EG Arnhem. Tel. 085-43 46 73.

W. van Waardhuisen, Poortersveld 309, 7327 AK Apeldoorn. Tel. 055-33 95 57.

Coördinatiecommissie Nascholing

Mevr. C.E.M. Veldhuis-Meester, *voorzitter*, Emdaborg 14, 9751 SJ Haren (Gr.). Tel. 050-34 62 12.

W.H. Lenselink, *secretaris*, Asterlaan 19, 3871 CA Hoevelaken. Tel. 03495-344 73.

G.A.J. Giezeman, Dirk van Voorburglaan 16, 2273 DJ Voorburg. Tel. 070-86 81 23.

W.A. Kattenberg, Aalsburg 2624, 6602 WG Wychen. Tel. 08894-1 48 37.

Mevr. D.H. Verhagen, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden. Tel. 071-12 26 97.

Commissie Volwasseneneducatie

Mevr. C.W.M. Schunck, *voorzitter*, Talingsingel 64, 6883 CX Velp.

Mevr. M. Teunissen, *secretaris*, Postbus 31, 9989 ZG Warffum. Tel. 05950-30 82.

Mevr. A. van Broekhoven, *penningmeester*, Malvense Erven 102, 5672 HN Nuenen. Tel. 040-83 43 64.

S. de Blauw, Lomanstraat 26 hs, 1075 RB Amsterdam. Tel. 020-64 51 27.

M. Otten, Melatensteeg 58, 7201 BR Zutphen.

Mevr. J. Jansen de Jonge, p/a Mariaplaats 51, 3511 LM Utrecht. Tel. 030-31 03 07.

Afdelingssecretarissen

Alkmaar — G. Roos, Gerberahof 5, 1689 HW Zwaag. Tel. 02290-3 79 66.

Amsterdam — Vacant.

Arnhem — J. Sillekens, Patrijsstraat 42, 6542 TM Nijmegen. Tel. 080-77 86 80.

Den Bosch — F.M. Elkerbout, Van Leeuwenhoeklaan 35, 5252 CA Vlijmen. Tel. 04108-67 95.

Breda — A. Schillemans, Kennedylaan 45, 5051 XE Goirle. Tel. 013-34 12 52.

Eindhoven — A. v.d. Broek, Hendrik Verheeslaan 31, 5283 CP Boxtel. Tel. 04116-8 44 83.

Goes — Mevr. I. Nooren-Damen, Parkweg 11, 4461 SG Goes. Tel. 01100-1 47 87.

Groningen — Vacant.

Den Haag — Mevr. W.L.T.M. Duynstee, Burg. Keyzerlaan 32, 2262 BJ Leidschendam. Tel. 070-27 22 58.

Haarlem — G.G. Callenbach, Kempen 12, 2036 EL Haarlem. Tel. 023-33 00 06.

Heerlen — J.A. Klomp, Pannesheiderstraat 80, 6462 EE Kerkrade. Tel. 045-45 61 99.

Hengelo — P. Wester, Denekamperstraat 28, 7588 PW Beuningen (Ov.). Tel. 05415-20 61.

Leeuwarden — H.G. Wolthoff, Nynke v. Hichtumwei 66, 8915 JJ Leeuwarden. Tel. 058-12 19 82.

Maastricht — E. Koers, Veldspaatstraat 23, 6216 BM Maastricht. Tel. 043-43 00 36.

Rotterdam — P. Baardse, Scheepmakerskade 139, 3011 VX Rotterdam. Tel. 010-14 58 35.

Utrecht — P. van Hees, Prof. Ritzema Boslaan 95, 3571 CP Utrecht. Tel. 030-73 35 62.

Venlo — Vacant.

Zutphen — J. Vos, Tingietersdonk 21, 7326 NA Apeldoorn. Tel. 055-33 54 21.

Zwolle — Vacant.

OPMERKELIJKE BOEKEN VOOR LERAREN MAATSCHAPPIJLEER EN GESCHIEDENIS

Vasif Öngören
Het ware sprookje



Een maatschappij van kinderen als allegorie van de échte samenleving. Een spannend handboek economie voor leerlingen die niet van cijfers houden. Goed bruikbaar in lessen maatschappijleer.
275 blz. - f 27,50

Marc Ferro
**Hoe de geschiedenis
aan kinderen wordt verteld**

Marc Ferro
**Hoe de
geschiedenis
aan kinderen
wordt
verteld**

Hoe kinderen overal ter wereld een vervalst beeld van de geschiedenis wordt voorgeschoteld. Een interessante studie van een vermaard Frans historicus.
368 blz. - f 39,75

Daniel Guérin
**De klassenstrijd in de
Franse revolutie**



Een onorthodoxe geschiedenis van de Franse revolutie vanuit het gezichtspunt van de 'bras nus', de Parijse arbeiders. Een voorafspiegeling van de moderne geschiedenis.
256 blz. - f 39,50

verkrijgbaar in de boekhandel

HET WERELDVENSTER. WEESP

KIJK OP DE TIJD

Met aparte edities voor lbo en a.v.o.

Kijk op de tijd

is leerlingvriendelijk:

- boeiend geschreven
- zorgvuldig en origineel geïllustreerd
- duidelijk gestructureerd
- veel gevarieerde opdrachten
- handzaam formaat.



is docentvriendelijk:

- heldere taal; geen onnodige tekstuitleg
- leerlingenboek en werkboek apart
- veel werk materiaal gericht op zelfwerkzaamheid
- compleet: docentenhandleiding met antwoorden en toetsenbundel bij elk deel.

'Kijk op de tijd' bewijst zichzelf in de praktijk. Een nieuwe druk is van start gegaan, op basis van intensief contact met de gebruikers. Stand van zaken:

- deel 1 a.v.o. verscheen januari 1984
- deel 2 a.v.o. verschijnt januari 1985
- deel 1 lbo verschijnt januari 1985.

'Kijk op de tijd', een geweldige hoeveelheid praktijkervaring die eigenlijk voor iedereen beschikbaar zou moeten zijn ... dus direct na verschijnen ontvangt u automatisch een beoordelingsexemplaar!

Nadere informatie op aanvraag bij:



Malmberg B.V.
Postbus 233
5201 AE Den Bosch
Tel.: 073-215565,
toestel 144/259.

**De meest gebruikte
geschiedenismethode!**

Nieuw! Vragen aan de geschiedenis



Inhoud deel 1

Anton van Hooff, Louis Nolet en Gerard Pieters

- Een eerste kennismaking
- 1 Jagers en verzamelaars
- 2 Dorpen en steden
- 3 Vele wegen leiden naar Rome
- 4 Heren en boeren
- 5 Stad in de middeleeuwen
- 6 De motoren van de geschiedenis

Deel 1

ISBN 90 01 86910 6 f 30,25

Werkboek bij deel 1

ISBN 90 01 86911 4 f 12,75

Docentenboek bij deel 1

ISBN 90 01 86912 2 f 41,00



Inhoud deel 2

Ronald Donk, Harry Jansen, Jos Hilte, Bert Molenkamp, Winny van Pelt, Joke Rijken en Joop Toebes

- 1 Nederlanders in opstand
- 2 Een wereldstad in de 17e eeuw
- 3 Van sikkel tot schietspoel
- 4 Verandering door geweld
- 5 De last van het verleden
- 6 Een geschiedenis in beelden

Deel 2

ISBN 90 01 86913 3 *verschijnt binnenkort*

Werkboek bij deel 2

ISBN 90 01 86914 9 *verschijnt binnenkort*

Docentenboek bij deel 2

ISBN 90 01 86915 7 *verschijnt binnenkort*



Wolters-Noordhoff bv

Postbus 58

9700 MB Groningen

Telefoon (050) 22 63 59

Ook verkrijgbaar
in de boekhandel

Wolters-Noordhoff

Delen 3 voor de
verschillende onderwijstypen
zijn in voorbereiding.