

Kleigesprek met de stofomschrijvingscommissie van
'Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen?'

Jan van Oudheusden en Huub Oattes

Zijn wij nog breukvlakkers?

Deel uitmaken van een stofomschrijvingscommissie betekent doorgaans niet, dat je na afloop dankbare brieven en bossen bloemen krijgt thuisbezorgd. De kritiek uit het veld is meestal niet mals. De lezer herinnert zich de discussies over het thema 'Middeleeuwen'!

Dit jaar laat Kleio de makers van de nieuwe stofomschrijving zelf aan het woord om uit te leggen, hoe de commissie tot bepaalde keuzes is gekomen.

16

Een eerste blik op de stofomschrijving van het examenthema over Nederland 1880-1919 leert dat een duidelijke keus is gemaakt voor sociale geschiedenis. De nadruk ligt op de emancipatie van achtergestelde groepen: vrouwen, arbeiders en confessionelen. De veranderingen in het gezin en de overheidszorg krijgen speciale aandacht. Onderwerp en titel lijken onmiskenbaar geïnspireerd door de naderende eeuw- en millenniumwisseling. Die maakt de vraag interessant, hoe Nederland er rond de laatste eeuwwende aan toe was.

De titel van de stofomschrijving lijkt ontleend aan Gorters beroemde versregel 'een nieuwe lente, een nieuw geluid'. Maar de Tachtigers maken geen deel uit van de examineerbare stof. Net zo min als de Haagse School, Herman Heijermans ('de vis wordt duur betaald'), Ot en Sien, de jonge koningin Wilhelmina, de stoomvaart op Indië, de opmars van Koning Voetbal, de fiets en het automobiel, Anthony Fokker, Paul Krüger, Louis Couperus, 'tempo doe-loe', de Beurs van Berlage, Jan Toorop, de Holland-Amerikaliën, de blauwe knoop, de Lombok-expeditie, de Atjeh-

oorlog, de mobilisatie van 1914, de Belgische vluchtelingen, en wat al niet. Ook het internationale kader ontbreekt: dus geen Eiffeltoren, geen Titanic, geen Freud, geen Vredespaleis, geen Sarajevo... Wat houden we dan over?

Nog voldoende stof voor twintig lessen! Vijf onderwerpen: gezin, vrouwen, arbeiders, confessionelen en overheidszorg, die in een heldere structuur zijn verrat. Bij elk onderwerp wordt namelijk de vraag gesteld: *Hoe was de situatie in 1880?* en vervolgens worden de volgende vragen daaraan gekoppeld: *Wat waren de belangrijkste veranderingen tussen 1880 en 1919? Hoe vallen die veranderingen te verklaren? In welke opzichten bleef de situatie hetzelfde? Hoe valt de mate van continuïteit te verklaren? Hoe werd door belangrijke maatschappelijke groeperingen over het onderwerp gedacht?*

Elk hoofdstuk wordt besloten met de behandeling van één of twee 'casussen', waarin duidelijk moet worden, hoe verschillend er door tijdgenoten en door historici in concrete kwesties werd geoordeeld.

Bovendien wordt van leerlingen verwacht, dat ze de toenmalige situatie vergelijken met die uit hun eigen tijd, en een verklaring bedenken voor de aangetroffen verschillen. Deze laatste vaardigheid hoort echter niet tot de examineerbare stof! Het fenomeen dat de stofomschrijvingscommissie van leerlingen wel een bepaalde vaardigheid verwacht, maar erbij zegt dat die niet geëxamineerd zal worden, is nieuw.

Er is een aanmerkelijk verschil tussen de stofomschrijving van vwo-havo en die van mavo-vbo. In de laatste is het aantal hoofdstukken en casussen beperkt. Ook de functie van de casussen verschilt. In de vwo-havoversie zijn ook visies van geschiedschrijvers betrokken; bij mavo-vbo gaat het alleen om visies van tijdgenoten. Het taalgebruik is aangepast.

De commissie

We spreken met vier leden van de commissie die gedurende het cursusjaar 1996-1997 bezig was met het concipiëren van de stofomschrijving: dr. Dirk Jaap Noordam, historicus aan de Leidse universiteit; Leo Dalhuisen,

vakdidacticus te Leiden; en twee docenten: Ron Hendriks, docent aan de Openbare Scholengemeenschap De Rietlanden te Lelystad en Elise Storck, docente aan het Marnix Gymnasium te Rotterdam.

Samen met Genio Ruesen, die verhinderd was, vormden zij het vijftal 'survivors' van de door ziekte getroffen commissie. Tussentijds moesten Vera Pollmann en Ronald Polak om gezondheidsredenen afhaken, maar zij leverden wel een aandeel.

Het viertal brengt nadrukkelijk hulde aan de hulptroepen, die op onderdelen assistentie kwamen verlenen: Dirk Damsma voor het onderdeel over het gezin; Corry van Eyl voor de vrouwenemancipatie; en Bauke Marinus voor het onderdeel overheidszorg. Mede dank zij de inzet van deze drie, is het de commissie toch nog gelukt om vorig jaar juni de eindversie persklaar te hebben, zodat de docenten reeds zomer 1997 via het blad *Uitleg* van de inhoud kennis konden nemen.



V.l.n.r. Leo Dalhuizen, Dirk Jaap Noordam en Elise Storck.

Jan Romein

Wat krijg je inhoudelijk voor opdracht mee van de staatssecretaris?

Noordam: 'Daar zaten we wel wat mee: Op het breukvlak van twee eeuwen.

Wij dachten meteen aan Jan Romein, zijn boek uit de jaren zestig.

Maar de geschiedwetenschap heeft sindsdien niet stil gestaan. Niet het doemdenken of *fin de siècle*, maar de grote dynamiek, in de jaren vlak voor 1900 valt op. Tenslotte hebben we de zaak opgelost door twee visies te geven, in vraagvorm: de visie van Romein en de wat modernere visie die in 1991

in de *Bijdragen en Mededelingen* is verschenen van Ernst Kossmann en Frank van Vree.'

Maar Romein schreef over Europa, niet speciaal over Nederland. Is dat de staatssecretaris niet onder de aandacht gebracht?

Hendriks: 'Het onderwerp is door anderen voorgesteld. Op het moment dat het door het ministerie wordt uitgekozen, wordt aan de VGN verzocht er uitvoerders bij te zoeken. Op dit punt is er geen inspraak.'

Storck: 'Ik stoorde mij bijvoorbeeld aan het jaartal 1919. Maar aan de titel mag je niet tornen. Dus je mag als commissie niet zeggen: we beperken ons tot de periode 1890-1910.'

Hendriks: 'We hebben overwogen ook de komende eeuwwisseling bij het onderwerp te betrekken, omdat het examen nu eenmaal in 1999 en 2000 wordt afgenomen. Maar dat is niet te bevroegen. We zijn teruggefloten door het Cito en anderen: die wilden niet in de problemen komen met het samenstellen van de examenvragen.'

Leo Dalhuizen:

'Geschiedenis is

allang niet meer één

verhaal, dat de

leerling uit zijn hoofd

leert'.

Toch wordt - weliswaar cursief - per hoofdstuk aan de kandidaat gevraagd een vergelijking te maken tussen 1900 en 2000; tegelijk staat er de opmerking, dat deze vergelijking geen onderdeel vormt van de examineerbare stof. Dat klinkt tegenstrijdig.

Dalhuizen: 'Non scholae sed vitae discimus, leerde je vroeger. Dat huldigen de meeste leraren nog steeds, al zeggen ze het misschien anders: niet voor de school, maar voor het leven leren wij.'

Maar wat, als het volgend jaar februari is, en je hebt nog maar twintig lesuren voor dit onderwerp, en leerlingen vragen of ze dit en dat wel moeten kennen voor het examen?

Hendriks: 'De opmerking is een restant van de eerste versies van de stofomschrijving. Met veel pijn hebben we de vergelijking moeten schrappen, want er bleken geen examenvragen over te maken te zijn. Aan de andere kant: de stofomschrijving is wel geënt op bestaansverheldering. Dat was ook onze opdracht. Dat is op zich een goede didactische reden om de vergelijking te laten staan. Als je laat zien: wat was de ontwikkeling destijds, en wat is er nu nog van over.'

Storck: 'Zelf maak ik altijd de vergelijking met het heden. Maar de docent hoeft het niet te doen. Het was leuker geweest als we die vergelijking echt in het onderwerp hadden kunnen stoppen.'

Maar dan had je ook de hele tussenliggende periode moeten behandelen, de grote lijnen van de twintigste eeuw.

Hendriks: 'Dat was juist ook het probleem. Het werd veel te uitgebreid.'

Dalhuizen: 'Je kunt overigens best vergelijken zonder de tussenliggende periode erin te betrekken. Uiteindelijk denken we dat de manier waarop het er nu staat de beste is.



Ron Hendriks: 'Als je zou vasthouden aan de klassieke trits kiesrecht, sociale kwestie en schoolstrijd, zou je een stuk geschiedenis met een happy end hebben gekregen'.

Leraren die voor bestaansverhelderend geschiedenisonderwijs zijn, zouden het toch wel doen. Voor hen was het plezieriger geweest als het wél in de stofomschrijving had gestaan. En we hopen dat de boekjes erop inhaken.'

Je veronderstelt, dat de leerlingen al weten hoe de maatschappij van nu in elkaar zit. Dat lijkt ons bij veel elementen uit de stof moeilijk. Je moet eerst zelf informatie aandragen, anders komt die vergelijking zo moeizaam tot stand. Dus nog meer feiten?

Storck: 'Je moet verschil maken tussen schoolgeschiedenis en het wetenschappelijk bedrijf. Het is óók een doel van het geschiedenisonderwijs om de huidige tijd begrijpelijk te maken. Ook dat je nét een stapje hoger gaat dan waar leerlingen uit eigen beweging zouden uitkomen. Ik zie het geschiedenisonderwijs als een mogelijkheid om zicht te geven op ontwikkelingen in de eigen samenleving.'

Hendriks: 'Het is meer een oproep: gebruik je algemene ontwikkeling! Daarom hebben we besloten die vergelijkend cursief op te nemen, dus facultatief. Inderdaad is het anders een oneindige hoeveelheid. Zie het als een didactische handreiking aan de docent. Die doet het namelijk toch vaak. Het begrip eeuwwisseling moet toch in het bewustzijn van de leerlingen leven, op dat moment.'

Julie willen 'op een historisch verantwoord manier' vergelijken met het heden. Kun je dat toelichten?

Dalhuisen: 'Dat je rekening houdt met de normen en waarden van een andere tijd. Leerlingen zijn nogal geneigd een andere tijd aan hun eigen normen af te meten. Als je het hebt over vrouwenemancipatie, moet de leerling zich afvragen: hoe dacht de grote meerderheid van de mensen daar toen over? Als je de bronnen leest, ontdek je dat toen behoorlijk anders gedacht werd dan nu. Leerlingen moeten niet gaan vergelijken met de kennis en de normen van nu.'

Hendriks: 'We willen voorkomen dat een bepaalde geschiedvervalsing optreedt, omdat de leerling het eindresultaat van allerlei historische ontwikkelingen al kent. Wij willen begrijpelijk maken dat het toen nog niet vanzelf sprak dat ieder kind naar school kon, en iedere burger automatisch stemrecht had.'

Emancipatie

Waarom is gekozen voor het thema 'emancipatie' als rode draad?

Noordam: 'Dat is natuurlijk een van de belangrijkste ontwikkelingen in die periode. Arbeiders ontwikkelen zich, de verzuiling wordt goed zichtbaar, dus die keuze was vanzelfsprekend. Zeker omdat we sterk voor het sociale aspect hebben gekozen, en minder voor het economische en politieke.'

Storck: 'We hadden ook te maken met de WIEG-bepkeringen. En het moest in de toekomstige Tweede Fase passen. Dan kom je al gauw bij industrialisatie terecht. Toen bleek: er vallen veel mogelijkheden af, maar je kunt je wel

richten op het gezin, op arbeidsverhoudingen, op vrouwenemancipatie. Ons probleem was wel dat het onderwerp niet binnen één subdomein paste. Dat had eigenlijk gemoeten. Nu past het in drie subdomeinen. Juist omdat we aan de titel moesten vasthouden, was het onmogelijk binnen één domein te blijven. Maar een belangrijk argument was: als de Tweede Fase nu was ingegaan, hadden veel docenten het daarmee erg druk gehad. Wij zeiden: Laten we het met ons onderwerp eens wat rustig aan doen. De onderwerpen 'Patriotten' en 'Middeleeuwen' waren voor veel collega's vrij onbekend terrein, dus bewerkelijk. Wij wilden iets kiezen, waarvoor de docenten in hun eigen boekenkast terecht kunnen voor informatie.'

Het onderwerp gezin heeft op zich niet per se iets met emancipatie van achtergestelde groepen te maken. Waarom krijgt het toch een eigen plaats?

Noordam: 'De laatste twintig jaar van de negentiende eeuw wordt het gezin op een voetstuk geplaatst. Er vindt een soort beschavingsoffensief plaats. De idealen van trouw, moederschap en sociale rolverdeling treden naar buiten. Wat het gezin betreft: het is de primaire levensvorm. In de periode vanaf 1965 wordt het gezin in bepaalde opzichten weer ondermijnd. Daarvoor in de plaats komen andere vormen.'

Dalhuisen: 'Er veranderde in dat gezin ook veel. Dus het is niet zozeer het aspect emancipatie, maar wel het aspect verandering dat hier een rol speelt.'

Hendriks: 'Bij mavo-vbo is ervoor gekozen het thema emancipatie als hoofdthema te kiezen; dat type leerling wil heldere structuren. En dus is het gezin ondergebracht bij vrouwen. Ook het thema overheidszorg krijgt geen apart hoofdstuk.'

Storck: 'Het thema emancipatie is niet de centrale hoofdvraag. Bovendien staat het gezin in de subdomeinen van de Tweede Fase; het hoort gewoon bij deze periode. En deze periode is een *mer à boire*, dus je moet gewoon keuzes maken.'

Smal of breed?

We vragen voorzichtig, waarom er niet voor gekozen is de kleurrijke periode rond 1900 in alle breedheid te behandelen, dus ook met de buitenlandse politiek,

de Atjeh-oorlog, het 'fin de siècle' uit Wenen en Parijs. Dat kon niet, zo verzekert de commissie ons, het zou te veel worden. Wel is nog een tijdlang overwogen Nederlands-Indië op te nemen.

Nederlandse politici werden toen echter wel degelijk beïnvloed door wat overzee gebeurde: de Boerenoorlog, de ethische politiek in Indië. Krijgt de leerling nu niet een vervalst idee van Nederland op zijn smalst, een klein, kneuterig landje van vijf miljoen inwoners, terwijl in het echt de Nederlandse vlag toen wereldwijd wapperde?

'Voor leerlingen was het wel interessant geweest, maar we moesten snijden', zegt Leo Dalhuisen. Ron Hendriks voegt eraan toe: 'Wil je het goed doen, dan zou je een enorm onderwerp binnen ons onderwerp hebben gekregen'. Hij hoopt dat men Indië in de toekomst nog eens als apart examenonderwerp wil aanbieden.

Niets wat met het buitenland te maken heeft komt aan de orde. Daarmee wordt de indruk gewekt, alsof Nederland niet beïnvloed zou zijn door gebeurtenissen uit het buitenland. Maar neem de Eerste Wereldoorlog, die heeft wel degelijk de nodige gevolgen gehad. Ook de emancipatiebewegingen in de ons omringende landen. Nu lijkt het erop alsof die gedachten spontaan in Nederland opborrelden.

Noordam: 'De ideeën over zeggenschap in het huwelijk spelen inderdaad ook in het buitenland. Maar Miss Pankhurst moet je niet noemen als je vrouwen-emancipatie behandelt en maar twintig lesuren hebt.'

Storck: 'Ik ben er altijd voor om Nederlandse geschiedenis in te kaderen in internationale ontwikkelingen. Maar wij hadden nu eenmaal een Nederlands onderwerp. Alles wat in de stofomschrijving staat, mag bevraagd worden. Dat is de eis van het Cito. Zodra wij iets erin zetten, kan het examenvragen opleveren. Juist daarom moesten wij ons beperken. Auteurs van schoolboeken moeten het leuk maken. Dit is het kader, niet méér. Wat let je om als auteur of leraar wél die belangrijke links te leggen?'

Bijvoorbeeld: de Spaanse Griep wordt genoemd. Mag je dan een vraag verwachten in de trant van: 'Wat waren de oorzaken van de Spaanse Griep?'

Hendriks: 'Wel, als er in de stofomschrijving bij zou staan, welke oorzaken ervoor waren.' Noordam: 'Het verschijnsel wordt hier opgevoerd als één van de laatste stuip-trekkingen van een oud demografisch regime, waarin ook de pest een plaats had.'

Het 'historisch kader'

In hoofdstuk 1, het historisch kader, staan enorm veel zaken kort aangestipt: urbanisatie, spoorwegaanleg, overheid, kunst en cultuur. Er staat dan bijvoorbeeld de cryptische zin: 'Al deze ontwikkelingen hebben hun weerslag op de kunst'.

Hoe uitgebreid moeten wij het kunstaspect nu gaan behandelen?

Noordam: 'Je moet de maatschappelijk geëngageerde kunstenaars behandelen. Dus Breitner met zijn tijdsbeeld van Amsterdam, ook schilders die de nieuwe fabrieken in hun werk uitbeelden,

maar verder dan dat moet je niet gaan. Het impressionisme staat toch een beetje los van die ontwikkelingen.'

Maar voor de uitbeelding van het 'fin de siècle', want dat woord staat er tweemaal in, het doemdenken, de melancholie ... Dan moet je bijvoorbeeld toch ook Toorop behandelen, en Couperus?

Storck: 'Van wie moet dat?

Van jullie!

Noordam: 'We hadden die termen 'breukvlak' en 'fin de siècle' het liefst willen inslikken; we zijn er hoogst ongelukkig mee geweest, maar we konden er niet helemaal omheen. Dat was typisch een probleemstelling uit de

Dirk Jaap Noordam:

'Niemand voorspelt

dat de wereld zal

vergaan! Het enige

probleem met de

nadering van het

derde millennium is,

of de computers het

nog zullen houden.

jaren zestig. Er is hier geen echt doemdenken geweest. Wat Romein beschrijft, dat is de sfeer in Wenen, dat is een aantal denkers in het buitenland. Er is nú ook geen doemdenken. Niemand voorspelt dat de wereld zal vergaan! Het enige probleem met de nadering van het derde millennium is, of de computers het nog zullen houden.'

In de stofomschrijving wordt bij elk onderwerp gevraagd: is er verandering of is er continuïteit? Dus we zijn tóch op zoek naar een breukvlak, ongeacht de sfeer van het fin de siècle. Wordt er nu niet een valse combinatie gelegd door te stellen: "de één herkent een fin de siècle en ziet dus een breukvlak, en de ander vindt het geen fin de siècle en ziet dus géén breukvlak"?

Bij fin de siècle denken we aan weemoed, decadentie, ondergangstemming. Maar je ziet toch op tal van terreinen gewoon een enorme verandering ten goede; welvaartsgroei, vervoer, emancipatie, bewustwording.

Storck: 'Je vraagt eigenlijk wat de docent met het historisch kader aan moet: héél het belle époque erbij halen? Wij hebben uitgevoerd wat de overheid ons oplegde. Daarbinnen hebben we gekozen voor elementen die raakvlakken met elkaar hebben, zodat je nog eens de diepte in kunt gaan. Het historisch kader is bedoeld om de gaatjes tussen die aandachtspunten op te vullen, een soort cement.'

Een term die niet in de stofomschrijving staat, maar hier wel degelijk aan de orde is: 'gemeenschapskunst', zoals spreekt uit de Beurs van Berlage, en de stoere arbeiders uit het werk van Richard Roland Holst: dat was toch echt dé maatschappelijk geëngageerde kunst van toen.

Storck: 'Nee, wij bedoelen überhaupt niet om diep op deze dingen in te gaan. De functie van het historisch kader is: de situatie van 1880 schetsen, en geen extra stof te bieden. Datgene wat je als schoolboekenauteur automatisch toch al zou aangeven.' Dalhuisen: 'Zijn er dan in oude examens soms vragen geweest, die puur



Bij inschrijving in het kiesregister kon dit gebeuren:

'Kunt u lezen en schrijven?' - Ik ben de minister van binnenlandsche zaken Tak van Poortvliet ... - 'Met uw beroep hebben we hier niets te maken; daar vraagt de wet niet naar. Ik vraag u, kunt u lezen en schrijven?'

'Kunt u lezen en schrijven?' - Mijn naam is dr. Schaepman. - 'Dat is wel mogelijk, maar daar heb ik niets aan.

Uit: Uilenspiegel, 8 Oktober 1892.

en alleen gingen over de inleiding, zonder relatie met de eigenlijke hoofdstukken van de stof? Ik neem aan van niet! Dat is niet de bedoeling van de inleiding.'

Toch blijven we twijfelen. Van de interessante literatuur van rond 1900 wordt wel degelijk in de stofomschrijving gezegd: mensen gingen meer lezen, en over de inhoud van romans discussiëren; dan zal de docent toch graag voorbeelden willen noemen, anders blijft zo'n kreet in de lucht hangen. Er wordt echter maar één roman genoemd, 'Hilda van Suylenburg', niet de meest bekende. Als je dat boek behandelt, moet je er minstens tien andere ook doen. Moet je niet eerder 'Eline Vere' en 'Van de koele meren des doods' gaan behandelen?

Storck: 'Hilda van Suylenburg was toen wel degelijk een beroemde roman. Alleen al in de Haagse gemeentebibliotheek staan er wel acht exemplaren van, hoorde ik! Dat was een indicatie van de populariteit van deze roman, die past binnen het thema vrouwen-emanipatie.'

Dalhuisen: 'Het zou heel leuk geweest zijn nog veel meer romans op te nemen, maar dat was niet ons hoofdpunt. Als we het wéér moesten doen, dan zou het misschien wel een andere keuze worden. Maar ook hiervan zou je weer een apart thema kunnen maken.'

Noordam: 'We hebben de stijl van het historische kader bewust wat staccato-achtig gehouden. Maar de meeste belangrijke dingen staan gewoon in de vijf volgende hoofdstukken vermeld.'

Hendriks: 'Wat het historisch kader betreft, mijn ervaring is, dat er wel degelijk iets over gevraagd kan worden op het examen. Dit is een bedding, maar ik denk dat je achteraf kunt zeggen, dat het hier en daar wat wringt. Elke keuze is arbitrair.'

Dalhuisen: 'We hadden oorspronkelijk een uitgebreider stuk over de kunst, maar in de commentaaromronde kwam kritiek op de veel te grote omvang. Daar waren wij het mee eens. Bij de verwerking is er veel gesneuveld, en wat je hier nu leest, zijn daar nog een paar sporen van. We hopen, dat het kunstaspect te combineren is met andere thema's.'

Storck: 'Dit is een kader en geen schoolboek! Op grond hiervan kunnen de auteurs de diepte ingaan als ze dat leuk vinden. Want waarom zou je de leerlingen alleen maar lastig vallen met wat ze strikt genomen moeten leren? In de klas ga je het onderwerp vlees en bloed geven. Dit zijn de botten maar.'

Kiesrecht, schoolstrijd, sociale kwestie

In elk schoolboek staat: rond 1900 speelden er drie grote kwesties: de kies-

rechtstrijd, de sociale kwestie en de schoolstrijd. Die zitten inderdaad door het onderwerp heengeweven, maar ze zijn nu geperst in een ander keurslijf. Hadden jullie die drie kwesties niet explicieter naar voren moeten laten komen, ook om het thema emancipatie inzichtelijker te maken?

Noordam: 'Het is de vraag of die drie kwesties volgens hedendaagse opvattingen nog steeds dé kwesties waren. Vanaf 1888, het kabinet-Mackay, vindt er uitbreiding van het kiesrecht plaats, het gebeurt gewoon en op zich is het dus niet zo'n issue meer. Maar wel dat vrouwen zeggen: 'De machtsverdeling in het gezin is verkeerd, vrouwen moeten voordij kunnen krijgen over de kinderen, en de zeggenschap delen met de man'. Die kwestie, die bijvoorbeeld bij het huwelijk van Wilhelmina in 1901 speelde, dat was een grote kwestie in de pers.'

Hendriks: 'Als je zou vasthouden aan de klassieke trits kiesrecht, sociale kwestie en schoolstrijd, zou je een stuk geschiedenis met een happy end hebben gekregen, uitlopend op de pacificatie, en dat was het dan.'

Noordam: 'Ook de sociale zorg hebben we duidelijk ondergeschikt gemaakt aan de taken die de staat op zich neemt. Niet als los onderwerp. We wijzen op de knelpunten in de maatschappij die moeten worden opgelost, en waar de staat reactief op antwoordt. Maar wel vanuit het besef, dat er iets moest gebeuren.

Waren jullie niet bang dat het onderwerp door deze keuze van invalshoek wat te saai zou worden voor de leerlingen? Sociale wet zus, sociale wet zo...

Storck: 'Leerlingen leven nu in de tijd van de terugtrekkende overheid: decentralisatie, privatisering, noem maar op. Daarom is het een mooi, actueel onderwerp. Maar dan moet je de tijd van toen wel vergelijken met die van nu. Het is wel leuk om te zien hoe die overheidszorg opgebouwd werd.'

Veel interessante aspecten die aan het thema 'emancipatie' vastzitten laten jullie erbuiten: de film komt op, men leeft mee met het wereldgebeuren ... men gaat fietsen, men kan de trein pakken. Het moet toch ook een beetje een leuke les worden?

Noordam: 'Dat moet je niet overdrijven, er waren nog maar een paar film-theaters.'

Storck: 'Als je die dingen leuk vindt, kun je die behandelen aan de hand van het historisch kader.'

Dalhuisen: 'Ik geloof dat we verschillend aankijken tegen geschiedenisonderwijs. 'Leuk' kan op jouw manier, maar ook op andere manieren. In die casussen zitten heel leuke aspecten, die de leerlingen kunnen boeien. Maar je moet niet van alles tegelijk willen, want dat wordt flut. Dat is juist de ondergang van het leuke onderwijs. Dan is de ruimte er niet, want het wordt pas boeiend als je ergens dieper op kunt ingaan.'

De katholieken

De confessionelen worden nogal op één hoop gegooid, alsof ze schouder aan schouder optrokken, terwijl het antipapisme nog sterk was, en bovendien het katholieke minderwaardigheidsgevoel nog lang niet was overwonnen.

Noordam: 'Naar mijn smaak hebben wij aan die tegenstellingen toch wel gerefereerd, zij het summier. Ons probleem hierbij was: het was niet logisch dat ze gezamenlijk zouden optrekken, want er was inderdaad veel haat en nijd.'

Voor de achtergestelde positie van de katholieken in het Noorden wordt wel aandacht gevraagd, maar voor die in het Zuiden minder, terwijl de katholieke emancipatie voor een belangrijk deel samenvalt met de emancipatie van de voormalige generaliteitslanden.

Noordam: 'Daar zit inderdaad wel wat in. De katholieken in het Zuiden hadden het moeilijker, omdat de overheid niet zo sterk optrad.

Katholieken staan meer op het standpunt van "het geloof verenigt ons". De sociale kwestie wordt al rond 1880 duidelijk, maar dan gaat het bij de katholieken nog twee decennia lang over de vraag, of die aangepakt moet worden onder leiding van kapelaans, of door echte vakorganisaties. Pas rond 1910 is dat duidelijk. Toch hadden ze al vanaf de jaren tachtig in de vorm van Patrimonium een voorbeeld van hoe het kon.

Maar ik vind dat we het thema van emancipatie van confessionele groepen zeer genuanceerd hebben aangekaart. De leiders hebben we genoemd, uit elke groep eentje.'

De casussen

Wat moeten docenten met de gekozen 'casussen' beginnen? Zijn sommige niet ver gezocht, bijvoorbeeld die over de bezwaren tegen de arbeidswet van 1889?

Hendriks: 'Ze personifiëren elementen uit de stofomschrijving. Dit geldt speciaal voor de mavo-vbo-versie.'

Storck: 'Er moesten minstens twee verschillende visies in te vinden zijn, zowel in de tijd zelf als later, bij historici.'

Dalhuisen: 'De benaderingswijze 'interpretatie' krijgt zo een kans. Geschiedenis is allang niet meer één verhaal, dat de leerling uit zijn hoofd leert. Ook op het examen willen we gestructureerd aantonen, dat er verschil in zienswijze was rond bepaalde kwesties.'

Is de uitwerking niet wat te schools, want bij elke casus moet er per se aangetoond worden: de liberalen dachten er zo over, de socialisten zo, de katholieken en de protestanten zo; je duwt de mensen in zo'n hokje, alsof ze voorgeprogrammeerd waren.

Dalhuisen: 'Je ziet wel, welke groepen naar aanleiding van een bepaalde representatieve casus hun zegje deden. Als een groep zich terughoudend heeft opgesteld in een discussie, sleep je die niet met de haren erbij. De kwestie zelf staat centraal, en niet de standpunten van allerlei mensen erover.'

Storck: 'We geven met die casussen ook aan, in welke richting de docent heel gedetailleerd te werk kan gaan. Het geeft de docent wat meer zekerheid. Dan weet je dat het verstandig is op die punten dieper in te gaan.'

Conclusie

Is de periode 1880-1919 naar jullie eigen idee nu een breukvlak geweest, of een toonbeeld van continuïteit?

Storck: 'Een echte historicus zal altijd zeggen dat er sprake is van beide aspecten. Ik ben niet van plan aan mijn leerlingen een antwoord op die vraag te geven. Zij moeten zich ervan bewust worden, dat er meer kanten aan één zaak zitten, en dat er überhaupt continuïteit en discontinuïteit bestaan. Als je de leerlingen daar enige notie van kunt geven, ben ik al tevreden. En als een leerling dan zegt: "Daar kan ik echt geen antwoord op geven", met goede argumenten, dan ben ik helemaal tevreden.'

Dalhuisen: 'Op het moment dat je zou onderwijzen dat er een breukvlak bestond, moet je dat daarna weer gaan ondergraven. Je kunt het beter over verandering en continuïteit in het algemeen hebben. Daar kenmerkt zich iedere periode min of meer door.'

Hadden jullie niet wat duidelijker kunnen aangeven, dat juist het jaar 1914 een duidelijk breukvlak vormde? Dat zou toch ook een mooi antwoord geven op de hoofdvraag!

Storck: 'Ik zou erop tegen zijn aan mijn leerlingen het idee te geven dat rond 1 augustus 1914 ineens iets wezenlijks veranderde in de samenleving. De mobilisatie van 1914 gold voor een aantal gezinnen. Maar voor hoeveel ging het leven niet gewoon door? Ik zoek geen breukvlak. Ik stel de vraag: "Was er wel een breukvlak?"'

Dalhuisen: 'Wij zijn geen breukvlakkers. Ons is te verstaan gegeven, dat we onze eigen invulling mochten geven aan het onderwerp. Als dan in het laatste hoofdstukje die vraag wordt gesteld, is het duidelijk dat, wat onze commissie betreft, er meer ingrediënten worden aangedragen voor géén breukvlak, dan voor wél een. Als je kijkt naar het gebied van de verzuijing, is de breukvlakgedachte toch flauwekul!'

Storck: 'Je kunt gewoon zeggen: we gingen van de ene in de andere eeuw van onze jaartelling. De hoofdvraag is: "Een nieuwe eeuw, nieuwe verhoudingen?" Was dat rond 1900 zo? Er veranderde veel, maar er bleef ook veel hetzelfde. We hebben juist ook steeds die vraag gesteld: wat bleef hetzelfde? We zijn toch erg geneigd te denken in termen van: van alles wordt beter en alles verandert almaar. Ik ben niet van plan met mijn klas tot één conclusie te komen.'

Ben je niet bang dat veel leraren zich dan onzeker gaan voelen?

Storck (retorisch): 'Denk je dan, dat dat een slechte zaak is? Het gaat niet zozeer om de docent, maar om wat de leerlingen leren!'