

kleio

Geschiedenis en
intercultureel onderwijs

mei 1985 26e jaargang nr. 4

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. Mulken-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*, Kraaijerstraat 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 vindt 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 Hooft, 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. Torremans, Alphen aan den Rijn.

M. Blom, Werkhoven.

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.

Vormgeving: Grafisch Bureau Joop Bierling
Zetwerk: Zetterij Wil van Dam
Druk: Elinkwijk/ Utrecht

Adreswijzigingen en opzegging dienen schriftelijk aan de administratie te geschieden.

Inhoud

3 Geschiedenis en intercultureel onderwijs

C. Bogaerts

4 Over mensen en getallen

F. Nijns

8 Geschiedenis in het welvaartsparadijs

R.S. van Dijk

12 Geschiedenis en intercultureel onderwijs: noodzaak of mode?

R. Donk

17 Geschiedenisonderwijs in Turkije

A. Burlet

22 Geschiedenisonderwijs in Marokko: vroeger en nu

H.M. Obdeijn

26 Geschiedenis? Gaat dat dan ook over ons?

M. Kingmans

33 Recensies

38 KLEIO-Krant, waarin o.a. het voortgangverslag van de werkgroep HEG

kleio

nummer 4/85
pagina's 2 en 3



SPIEGEL HISTORIAEL

bijlage bij Kleio mei 1985.

Het juninummer 1985 van Spiegel Historiael is gewijd aan
De Sovjet- Unie 1917-1953.

Dit themanummer sluit aan bij het eindexamenonderwerp geschiedenis
voor 1986 en staat onder redactie van prof.dr. J.W. Bezemer.

De prijs bedraagt f 7,90 per exemplaar; bij bestelling van tien of
meer exemplaren f 6,90 per exemplaar.

Bestellingen zien wij gaarne tegemoet op het volgende adres: Spiegel
Historiael, postbus 185, 1380 AD Weesp.

naam :

school :

straat :

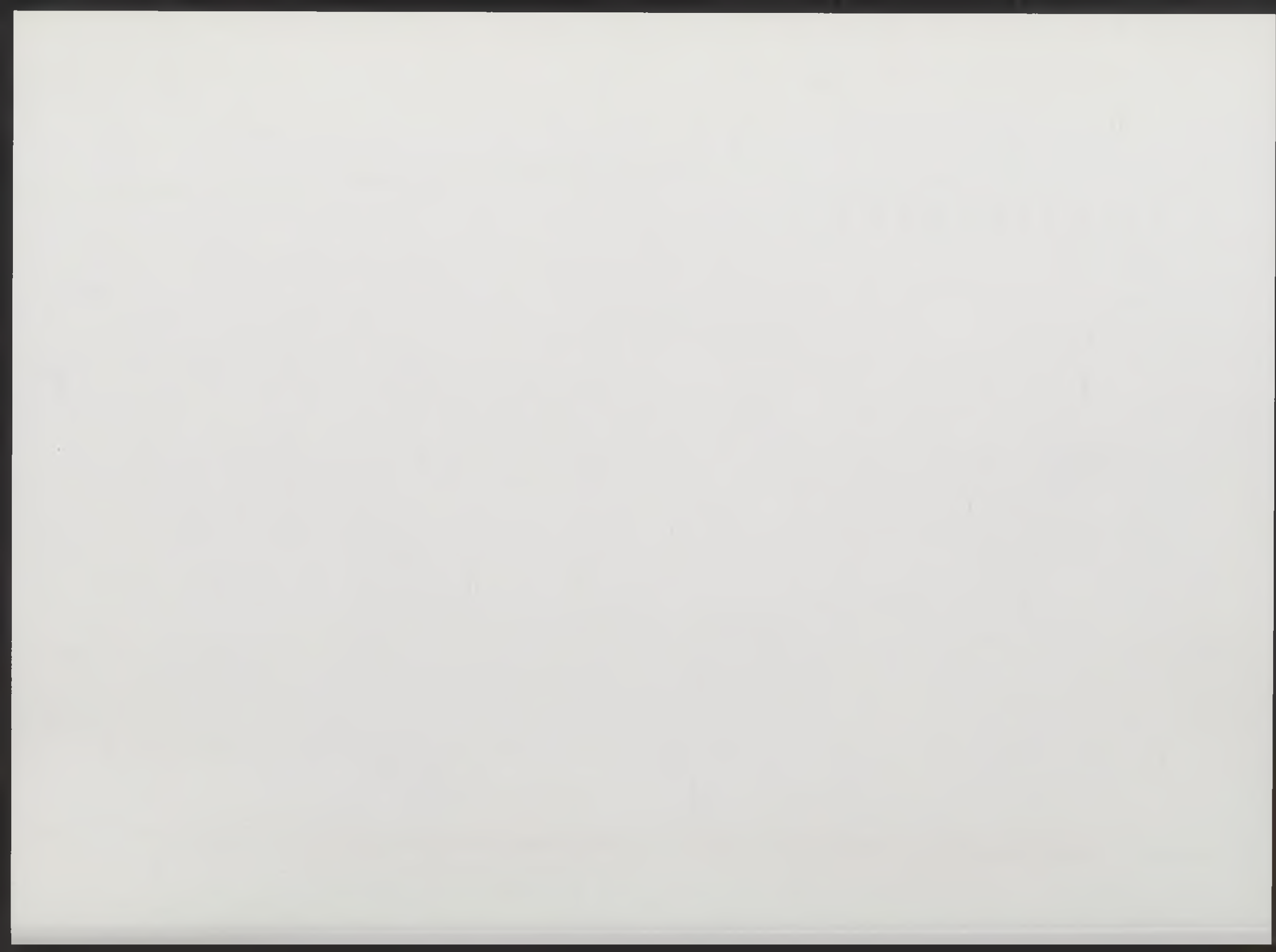
postcode:

plaats :

bestelt hierbij.... exempla(a)r(en) De Sovjet- Unie

handtekening,

.....



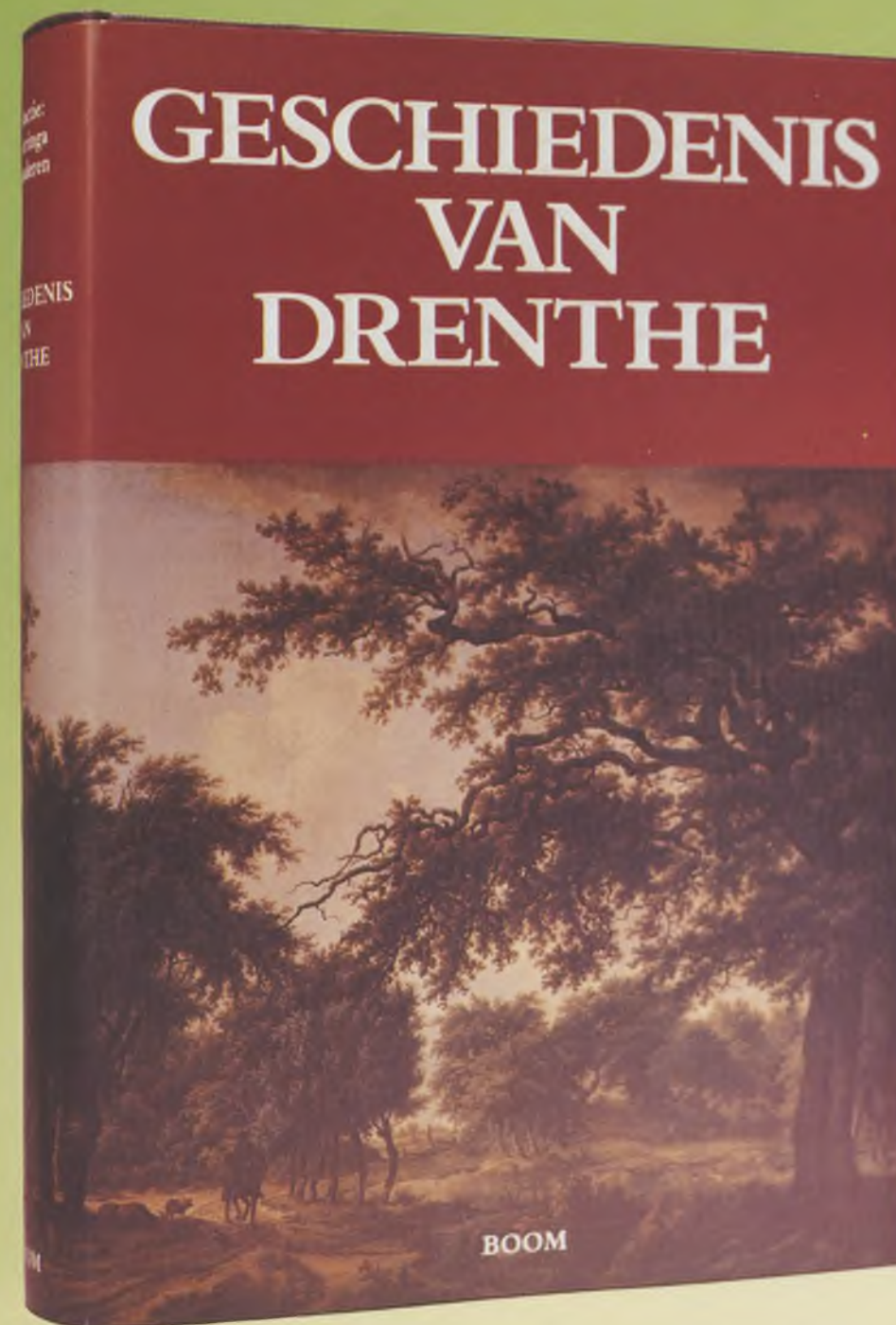
BESTELBON in gesloten envelop zonder postzegel zenden naar **Uitgeverij Boom**, Antwoordnummer 53, 7940 VB Meppel.



BIJLAGE BIJ KLEIO 1985/4

“In 1597 had het Staatse leger Groenlo, de Twentse steden en Lingen veroverd. Daarna was het de troepen van de aartshertogen niet meer mogelijk in geordend verband in Drenthe te opereren, maar er kwamen wel losse groepjes soldaten, zogenaamde lopers, uit het zuiden en oosten opduiken, niet om te strijden maar om te roven...”

Drenthe's historie niet langer verleden tijd!



DE GESCHIEDENIS VAN DRENTHE IS RIJKEER DAN U DACTH



De provincie Drenthe heeft een even kleurrijk en veelbewogen als – bij een breder publiek – onbekend verleden. De oudste bewoners van onze streken joegen en visten er, legden er hun nederzettingen aan, richtten er hun grafheuvels en hunebedden op. Drenthe's geschiedenis is die van een boerenland, maar weerspiegelt ook de politieke en godsdienstige lotgevallen van de Lage Landen sedert de Middeleeuwen. Het werd hoog tijd voor een samenvattend werk over de geschiedenis van 'de Landschap', zo vond het bestuur van de provincie Drenthe in 1973. Een geschiedenis waarover in verspreide geschriften al het een en ander was gepubliceerd, maar die voor het grootste deel nog in de archieven weggeborgen lag. In 1975 toog een redactiecommissie onder voorzitterschap van de rijksarchivaris dr. J. Heringa aan het werk. Diepgaand bronnenonderzoek leidde tot tal van ontdekkingen en nieuwe inzichten van Drenthe's verleden. Het resultaat van een decennium werk is neergelegd in de eerste volledige geschiedschrijving van Drenthe:

GESCHIEDENIS VAN DRENTHE

onder redactie van dr. J. Heringa (voorzitter), prof. dr. D.P. Blok, prof. dr. M.G. Buist en prof. dr. H.T. Waterbolk

In dit ruim 700 bladzijden tellend, rijk geïllustreerd boek wordt Drenthe's gang door de historie verteld in hoofdstukken die de grote perioden en thema's uit de geschiedenis behandelen: de prehistorie – reeds vele eeuwen voor Christus woonden er mensen in het gebied, wier nazaten de latere Drenten waren; het prille begin van de nederzetting der Drentse bevolking, die veel langer dan duizend jaar de vorm zou behouden, die wij nu nog op talloze plaatsen tegenkomen: die van boerenbedoeining en dorp; daarmee samenhangend het in cultuur brengen van het land en de ontwikkeling van de landbouw door de eeuwen heen; de Middeleeuwen met de vorming van de staats- en rechtsinstellingen; de inlijving in de Republiek en de gedwongen reformatie en daarna de pogingen der Drenten om – binnen de Unie – hun zelfstandigheid te bewaren; de beweging van 1748 en die van de patriotten, de Bataafse republiek, de Franse tijd; de moderne geschiedenis van godsdienst en kerk: hoe Drenthe van een godsdienstig homogeen gewest werd tot een provincie met een sterke kerkelijke verscheidenheid, de grote politieke, sociale en economische veranderingen van de eeuw voor de Duitse bezetting, waarmee het boek eindigt.

Het nog zo onbekende Drenthe krijgt gestalte in de continuïteit van zijn geschiedenis: ondanks alle politieke en economische veranderingen hielden de Drenten vast aan hun eigen instellingen, vooral de fundamentele eenheid van de buurschap, zelfs nadat deze in de Franse tijd haar staatkundige gezag had verloren. Het boek besteedt niet alleen aandacht aan de oude Drentse gebieden 'op het zand', maar ook aan de jongere veen- en landbouwkoloniën langs de randen van het plateau, die zoveel hebben bijgedragen tot de verrijking van het Drentse patroon en nu zoveel bijdragen aan het economisch leven van de provincie.

Drenthe is niet langer het geïsoleerde gewest waar de tijd leek stil te staan, maar een provincie met een in de Nederlanden uniek en bij tijden woelig verleden.

Aan het boek werd meegewerkt door ir. J. Bieleman, prof. dr. D.P. Blok, dr. P.Th.F.M. Boekholt, prof. dr. K. Bouwer, prof. dr. M.G. Buist, prof. dr. A.Th. van Deursen, dr. J. Heringa, prof. dr. O.J. de Jong, dr. C.A. van Kalveen, drs. H.J.M. Tromp en prof. dr. H.T. Waterbolk. Achterin zijn registers van persoons- en topografische namen opgenomen.

De wetenschappelijke verantwoording en de bronnen zijn in een afzonderlijk deel opgenomen: *Annotatie*. Het geheel is zo opgezet dat men het grote boek zonder de annotaties kan lezen. Daarmee is het toegankelijk voor iedereen die in de geschiedenis van Drenthe en in geschiedenis in het algemeen belang stelt. Het bestuur van de provincie Drenthe heeft ter wille van een 'populaire' prijs de uitgave van dit boek gesubsidieerd.

GESCHIEDENIS VAN DRENTHE

720 blz., 17,5x25,5 cm
rijk geïllustreerd
linnen band, f 49,50

isbn 90 6009 584 7

ANNOTATIE

112 blz., 17,5x25,5 cm
met literatuurlijst
linnen band, f 34,50

isbn 90 6009 657 6

INTEKENFORMULIER

Ondergetekende _____

Adres _____

Postcode _____

Woonplaats _____

bestelt hierbij rechtstreeks/via boekhandel

- ☐ ex. GESCHIEDENIS VAN DRENTHE à f 49,50
- ☐ ex. Idem: ANNOTATIE à f 34,50
- ☐ ex. GESCHIEDENIS VAN DRENTHE & Idem: ANNOTATIE à f 78,-*

* tot datum van verschijnen

Handtekening _____

Datum _____

en wenst op de hoogte te worden gehouden van uitgaven over:

- ☐ Drenthe
- ☐ Geschiedenis

Dit formulier in gesloten envelop zonder postzegel zenden naar Uitgeverij Boom, Antwoordnummer 53, 7940 VB Meppel.

Tot de datum van verschijnen geldt een intekenprijs op de beide delen te zamen van f 78,-. Te bestellen op isbn 90 6009 655 x.

ONDER ANDEREN

SMD



MOLUKKERS



SURINAMERS



TURKEN

**serie voor
intercultureel
onderwijs** door
ruud spruit



MAROKKANEN

onder auspiciën van

WVC

ministerie van welzijn, volksgezondheid en cultuur

uitgegeven door

SMD

spruyt, van mantgem & de does bv | leiden

hierlangs afknippen

bestelt hierbij van ONDER ANDEREN
serie voor intercultureel (geschiedenis)onderwijs
voor rekening school/eigen rekening

- | | | |
|----------------|-------------------------------|------------|
| serie(s) | ONDER ANDEREN (5 delen) | à f 69,75* |
| ex. | Onder anderen, inleidend deel | à f 14,25 |
| ex. | MOLUKKERS, onder anderen | à f 16,00 |
| ex. | SURINAMERS, onder anderen | à f 16,65 |
| ex. | TURKEN, onder anderen | à f 17,50 |
| ex. | MAROKKANEN, onder anderen | à f 18,50 |

bij verschijnen

* het deeltje Marokkanen wordt bij seriebestellingen onberekend na verschijnen toegezonden.

en wenst meer informatie over:

datum: handtekening:

SMD maakt geschiedenis

voor basisonderwijs

voor lbo

voor lbo/mavo

voor mavo/havo/vwo

voor het CSE

voor intercultureel
geschiedenisonderwijs

voor vakkeuze

inlichtingen bij



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

MENSEN MAKEN GESCHIEDENIS

PLURIFORM oriëntatie in tijd

MERLIJN

vóór augustus 1986 beschikbaar

MERLIJN

vóór augustus 1985 de boeken voor de
eerste drie leerjaren beschikbaar

Eindexamenbundels MERLIJN

voor mavo én voor havo/vwo

ONDER ANDEREN

Computergestuurd video-programma
WAT IS GESCHIEDENIS? (experimenteel)

ook bij de boekhandel

hierlangs afknippen

in open enveloppe opsturen aan:
Uitgeverij SMD Antwoordnummer 10040 2300 VB LEIDEN

mevr./dhr.	docent(e) geschiedenis
adres:	schoolnaam:
postc./plaats:	schooladres:
	postc./plaats:

Geschiedenis en intercultureel onderwijs

Eind jaren '70 deed een mooi en intrigerend beginsel z'n intree in stukken over het onderwijs aan kinderen die zelf, of wier ouders, afkomstig waren uit andere landen. Kinderen bij voorbeeld van gastarbeiders, waarvan steeds duidelijker werd dat ze in Nederland zouden blijven wonen. Dat beginsel heette 'intercultureel onderwijs'.



Het dankt zijn oorsprong aan de voor de hand liggende gedachte dat in het onderwijs rekening gehouden moet worden met de speciale positie van deze groep leerlingen. Wat het verder *precies* inhoudt is sindsdien eerder een bron voor discussies gebleken, dan een helder uitgangspunt voor de onderwijspraktijk.

Een voorbeeld: *'Intercultureel onderwijs is geen afzonderlijk vak naast andere vakken. Het is een streven om in alle vakken op een zodanige wijze inhoud te geven aan dit onderwijs dat in het gehele onderwijs rekening wordt gehouden met het feit dat in Nederland een multiculturele samenleving bestaat. Dit betekent bijvoorbeeld dat leermiddelen moeten worden aangepast. Nagegaan moet worden welke wijzigingen in de leerstof nodig zijn om een betere aansluiting te bereiken bij de ervarings- en beleavingswereld van kinderen uit verschillende culturen'* (Minderheden nota, september 1983, p. 27).

Dat staat natuurlijk mooi, maar wat vooral opvalt is de elegante nietszeggendheid en vrijblijvendheid van zo'n volzin. Het gaat om concrete invullingen.

In het maartnummer van het tijdschrift *Samenwijs* (1984) betoogt Alphons Kloosterman hoezeer sociaal-wenselijkheidsdenken alle uitzicht op zinvolle invullingen overwoekert.

Hij noemt dan een reeks voorbeelden die alle op het geschiedenisonderwijs betrekking hebben. Ik neem een van de meest ontwapenende over: *'per jaartal zouden de landen van alle groepen die hier in Nederland zijn aan bod moeten komen...'*

Dat kan de oplossing niet zijn, maar wat wel? Kloosterman deed een goede greep in zijn boekenkast en haalt *Geschiedenis in de lagere klassen* aan om te betogen dat het in het geschiedenisonderwijs om attitudes gaat en dat in die richting heel wat zinvoller perspectieven te vinden zijn dan in onzozeligheden als de hierboven aangehaalde.

Ook hij komt dan met een fraaie definitie: geschiedenisonderwijs in intercultureel perspectief is: *'zodanig rekening houden met het opgroeien van leerlingen in een multiculturele samenleving, dat men elke leerling, autochtoon of allochtoon, mede vormt tot een volwassene, die op persoonlijke en verantwoorde wijze functioneert in en deelneemt aan een samenleving die gekenmerkt wordt door multi-ethniciteit van de bevolking, en daardoor multi-cultureel, multi-linguaal en multi-religieus is.'* Dat betekent nadruk op affectiviteit, op waardenbeleving, op individualiteit en beginsituatie en op hedendaagse problemen en hun historische wortels.

Dat alles staat er mooi, beter dan de Haagse notities, maar het ligt ook nog ver weg van de dagelijkse praktijk in onze klaslokalen.

In dit nummer zijn niet alleen artikelen over problemen en mogelijkheden rond 'intercultureel' opgenomen. In een tweetal bijdragen vindt U ook nadere informatie over wat geschiedenisonderwijs inhoudt in Turkije en Marokko. Het is nuttig, meenden wij, om ook daarover wat meer te weten. In het recensie-gedeelte zijn een aantal bij de thematiek van dit nummer aansluitende publikaties besproken.

Wij hopen op deze manier een eerste oriëntatie te bieden bij het nadenken over wat rekening houden met van origine 'niet-Nederlandse' scholieren zou kunnen betekenen in de sfeer van het geschiedenisonderwijs, in de sfeer van Uw klas. Een oriëntatie: noch wij, noch de auteurs menen dat hier beslissende en laatste woorden gesproken zijn. Dat zou, voor een eerste publikatie van dit soort in *Kleio*, ook teveel pretentie zijn.

C. Bogaerts

Over mensen en getallen

F. Nijns

Hoewel er regionaal en per schooltype grote verschillen zijn, is de 'allochtone' leerling niet meer weg te denken uit de Nederlandse scholen. In dit artikel gaat de auteur in op de beleidsontwikkeling t.a.v. het onderwijs in dit verband.

Fons Nijns is als onderwijskundige verbonden aan de SOL in Utrecht en daar als staffunctionaris op intercultureel onderwijs gespecialiseerd.



Uit: Ahmed Aboutaleb, Mahmut Atilla, Paolo Giuseppin, Anneke Krijthe, En nu IK. Den Haag 1982, p. 50.

kleio

nummer 4/85
pagina's 4 en 5

Het is dinsdagavond.

Appie belt op.

'Hallo, moet je luisteren. Zou het niet leuk zijn een reunie te organiseren met alle jongens en meisjes van de examenklas waar je mentor van was.'

We praten wat samen. Appie zat zeven jaar geleden in de vierde klas van een LBO-school waar ik werkte. Drie jaar lang was ik mentor van zijn klas geweest, maar als hij

begint over een reunie heb ik toch grote moeite om allerlei namen in mijn herinnering te roepen.

Na het telefoongesprek zoek ik mijn agenda van dat jaar op en zie even later weer Henri, Jopie, Willeke, Rinus, Bollie, Sjaak en Conny voor me. Een oude klasfoto doet de rest. Het lijkt me leuk om iedereen weer te zien.

Ongeveer een week later kom ik weer op m'n oude school. Dit keer geef ik zelf geen les, maar mag ik achterin de klas zitten om een groep eerstejaars studenten te begeleiden. De studenten geven les aan een derde klas. De school is veel kleiner geworden en staat voor een grote fusie. Toch voel ik me na al die jaren weer thuis. Wel thuis, maar toch is er veel veranderd. In deze klas zitten naast Albert en Yvonne ook Dimitri, Liaket, Hakim, Meriam en Nihat.

Door het telefoontje van Appie word ik me nog weer eens extra bewust dat er de afgelopen 10 jaar veel veranderd is in het onderwijs.

Wat heeft er zoal voor gezorgd dat er in allerlei klassen in het voortgezet onderwijs (en met name in het LBO) nu veel leerlingen van diverse culturele minderheidsgroeperingen zitten?

Hoezo, medelanders?

Dit artikel heeft natuurlijk niet de pretentie om u nu eens een fraai overzicht te geven van de ontwikkelingen in de arbeidsmigratie tot de huidige stand van zaken in het onderwijs. Wel wil ik proberen om kort een aantal onderwerpen te noemen die het wellicht eenvoudiger maken om een aantal artikelen uit dit nummer in een ander en misschien breder perspectief te plaatsen.

Laten we eens kijken naar enkele ontwikkelingen vanaf het einde van de tweede wereldoorlog.

Vanaf 1946 vestigden zich in Nederland in toenemende mate mensen uit het voormalige Nederlands-Indië. Dit deel van het koloniaal verleden bracht ons de Indische Nederlanders (300.000) en de Molukkers (in 1951: 12.500 nu ± 35.000). Later volgden uit Suriname ± 124.000 Surinaamse Nederlanders en 11.000 Surinaamse Surinamers. Vooral tussen 1974 en 1981 kwamen de meeste Surinamers evenals vele Antillianen.

De instroom kwam nog uit meer richtingen. In de jaren 60 en 70 kwamen er groepen mensen in Nederland afkomstig uit het mediterrane gebied: Spanje, Portugal, Griekenland, Turkije, Marokko, Tunesië, Joegoslavië en de Kaap Verdische Eilanden. Deze mensen durfden we zowaar 'gastarbeiders' te noemen en vormen op dit moment de grootste groep allochtonen (zie tabel 1).

Tabel 1: Allochtone medelanders (1-1-1984; Staatscourant 13 juli 1984)

Turken	156.000
Marokkanen	107.000
West-Duitsers	45.000
Britten	42.000
Belgen	24.000
Spanjaarden	22.000
Surinamers (Sur. paspoort)	11.000
Overigen	127.000
Totaal	555.000



Het zal u niet verteld hoeven te worden dat we praten over een groep die uiterst heterogeen is. Een Turk is geen Marokkaan en de ene Marokkaan is de andere niet.

Een laatste groep (± 24.000) bestaat uit vluchtelingen. Vluchtelingen uit Latijns-Amerika, Afrika, Oosteuropa, Midden-Oosten en een grote groep Vietnamezen.

In de literatuur en in het dagelijks taalgebruik lees of hoor je termen als gastarbeiders, etnische minderheden, allochtonen, buitenlanders, mediterrane enz. Allemaal termen om aan te geven dat iemand niet al generaties lang in Nederland woont. Vaak zijn de gebruikte termen onjuist of verwarrend. Is zo'n leerling hier geboren of door gezinshereniging in Nederland gekomen? Heeft die leerling schoolervaring opgedaan in het thuisland of heeft hij of zij gewoon onze hele lagere school doorlopen. Hebben de ouders de Nederlandse nationaliteit of juist niet. Vele varianten zijn denkbaar.

Misschien is het goed te beseffen dat er in Nederland bijna 600.000 allochtonen wonen (3,9 procent van de bevolking) en dat ± 650.000 Nederlanders emigreerden naar andere landen. Wanneer je al deze cijfers bekijkt, of in

een van de grotere steden de markt bezoekt, kun je niet anders dan concluderen dat Nederland een multiculturele samenleving geworden is.

Beleidsontwikkeling t.a.v. onderwijs?

Ook op deze vraag is moeilijk een volledig antwoord te geven. Ik zal u een opsomming van beleidsnota's besparen en me beperken tot het signaleren van enkele ontwikkelingen uit de afgelopen 10 jaren.

In de eerste helft van de zeventiger jaren was men van mening dat het van het grootste belang was om 'buitenlandse kinderen' snel Nederlands te leren. Als dat taalprobleem dan was opgelost kon Khali snel een plaats krijgen op de plaatselijke Mavo. Buiten de school om kwam het onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) tot stand. Ouders en ambassades speelden een grote rol bij die eerste ontwikkeling. Dit onderwijs was bijna steeds gericht op terugkeer naar het land van herkomst. Vanaf het midden van de jaren zeventig ging de over-



heid OETC mogelijk maken voor enkele etnische groepen, zoals Turken en Marokkanen. Ook dit onderwijs was vooral gericht op terugkeer naar het land van herkomst.

In 1981 ziet het beleidsplan *Culturele minderheden in het onderwijs* het licht. De beleidslijn wordt omgebogen en de term acculturatie valt. Er wordt nu gerekend met een permanent verblijf van buitenlandse

werknemers. Het begrip 'acculturatie' wordt omschreven als het meerzijdig proces van het elkaar kennen, aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan. Deze acculturatie moet dan middels intercultureel onderwijs gerealiseerd worden. Pas vanaf die tijd doet de overheid uitspraken die niet alleen invloed hebben op de minderheden, maar die ook consequenties hebben voor het hele Nederlandse onderwijs.



In september 1982 ontstond het *Onderwijs voorrangplan* van minister Deetman, gevolgd in 1984, door het *Onderwijs voorrangplan 1985-1989*. Met dit Onderwijsvoorangsbeleid (OVb) komt er wellicht meer samenleving tussen onderwijsstimulerend en onderwijs van culturele minderheden. Het beleid is er in ieder geval op gericht om de achterstelling te bestrijden van zowel kansarme autochtone als allochtone kinderen. In de herfst van dit jaar wordt een nieuwe beleidsnota verwacht met betrekking tot intercultureel onderwijs in het voortgezet onderwijs.

Het zevende advies van ARVO I (Intercultureel voortgezet onderwijs, Zeist 1984) spreekt over het belang van intercultureel onderwijs. Niet alleen vanwege het feit dat het voortgezet onderwijs voor veel leerlingen de laatste fase van hun schoolloopbaan is, voor ze op de een of andere manier aan de samenleving gaan deelnemen. Maar ook omdat leerlingen in de leeftijdsgroep van het voortgezet onderwijs leer- en ontwikkelingsprocessen doormaken die belangrijke invloed hebben op hun toekomstig gedrag en houding t.a.v. multi-culturaliteit en multi-etniciteit.

Tabel 2 laat zien hoe het met de verdeling van allochtone leerlingen over de onderwijssectoren van kleuter-, gewoon lager en buitengewoon onderwijs tot en met wetenschappelijk onderwijs gesteld is (de tabel is een bewerking van CBS mededelingen no. 7814 jan. 1984).

Tabel 2: Allochtone leerlingen schooljaar 1982/1983								
Onderwijs sector	K.O.	G.L.O.	B.u.O.	L.B.O.	A.V.O.	M.B.O.	H.B.O.	W.O.
%	5,9	4,8	3,3	4,4	1,9	0,8	1,1	2,0

Hierbij moet vermeld worden dat de berekeningen gemaakt zijn exclusief Surinamers, Antillianen en Molukkers.

In het Lbo komt 76,7 procent van de buitenlandse leerlingen uit de wervingslanden. In Nederland blijkt verder dat 2,3 procent van de jongeren tussen 12-16 jaar uit die wervingslanden afkomstig is.

Na al deze cijfers zal het u duidelijk zijn dat er m.b.t. het ontwikkelen van gelijke kansen nog heel wat te doen valt (vgl. Lbo en Avo).

Schoolsituatie

Mede omdat mijn ouders het belangrijk vonden ben ik vrij lang naar school gegaan. Toen ik hier voor het eerst in Nederland ging werd ik in de derde klas van de lagere school geplaatst. Daarna heb ik de MAVO en de MEAO afgemaakt. Gedurende deze schooljaren ben ik 2 maal blijven zitten; in de derde klas van de lagere school, omdat ik toen nog geen Nederlands sprak, en in de derde klas van de MEAO ben ik voor het examen gezakt. Het jaar daarop ben ik toen wel geslaagd.

Gedurende de periode dat ik in Nederland op school zat heb ik weinig last van diskriminatie gehad. Ik kon zowel met de leraren als met mijn medeleerlingen goed opschieten en werd meestal door hen geaccepteerd. Als ik met de leraren problemen had was dat bijvoorbeeld omdat ik mijn huiswerk niet had gemaakt of een proefwerk niet voldoende had bestudeerd. Mijn vrienden noemden mij af en toe wel eens "turkie", maar daar zat geen kwade bedoeling achter, dat wist ik dan meestal zelf ook wel en ik reageerde er dan gewoon op. Dat was vroeger toen ik hier pas was wel anders. Als toen iemand zo iets tegen mij zei sloeg ik er direkt op los. Maar in de loop der tijd reageerde ik minder heftig omdat ik ging begrijpen dat die jongens het meestal niet zo kwaad bedoelden en het meer als koosnaam bedoeld was.

Over het algemeen heb ik gedurende mijn schooltijd dus weinig last gehad van diskriminatie. Noch van de kant van de leraren, noch van de kant van de leerlingen. Wel waren er momenten dat ik het moeilijk had. Ik had dan meestal problemen met mijn huiswerk. Die moest ik dan alleen oplossen. Ik kon niet, zoals de meeste Nederlandse kinderen, aan mijn ouders om hulp vragen, omdat die in Turkije niet zo lang gestudeerd hadden. Soms waren er echter schoolvrienden die bij me in de buurt woonden, die me wel wilden helpen.

Uit: Erdogan Demirtas. Ook ik ben zo'n vieze Turk, Utrecht 1983, p. 9 en 10.

Om wie gaat het ook alweer?

Bij het bestuderen van beleidsnotities en van statistieken zou je bijna vergeten dat we het hebben over onderwijs aan Albert, Yvonne, Dimitra, Liaket en vele anderen. Laten we tot slot eens wat punten bespreken met Dimitra, Liaket en nog een paar buitenlandse leerlingen (u weet wel: allochtonen). Praten met Albert en Yvonne blijft minstens zo belangrijk, maar we beperken ons tot wat gesprekken met 'n paar buitenlandse leerlingen.

De ervaring van veel buitenlandse jongeren wordt voor een belangrijk deel bepaald

door de opstelling van leerlingen en leerkrachten.

Nabila, een Marokkaans meisje dat nu op het Lhno zit heeft eerst op de Mavo gezeten.

'Ik dacht dat ik goed werkte, maar ja, het is op deze school ook zo gebeurd. Ik denk dat ik een goed proefwerk heb gemaakt maar nee hoor, het is weer slecht. Ik weet niet wat ik heb.'

Nabila moet van de Mavo af. Ze kreeg geen hulp bij het zoeken naar een andere school. *'Ik vroeg toen of ik naar het Leao kon. Ze zei dat ik dat ook niet kon. Ik vroeg haar toen, waar moet ik dan heen? Ze zei, "Je bent bijna 16. Je kunt beter thuis blijven!" Toen heb ik gezegd dat ik dat niet van vader mocht. Ze zei dat ze geen andere school voor me kon zoeken.'*

Dimitra heeft heel erg het gevoel dat de leraren partij trekken voor de Nederlandse meisjes.

'Bijvoorbeeld als we Engels doen. Dan roepen wij, het Turkse meisje en ik haar wel 10 keer, maar zij komt niet. Dan komt zij en dan zegt zij, lees maar dit of dat en dan gaat ze weg. Maar ik weet geen Engels. Bij de Nederlandse meisjes zegt ze dat betekent dit of dat en als je het niet verstaan hebt dan kom je nog maar een keer. Nou dan weet je wel dat ze jou niet wil.'

Vaak hoor je de kinderen zeggen dat hun ouders graag willen dat ze het beter gaan krijgen dan zichzelf.

'Ja, ze zeggen altijd dat wij door moeten leren en later iets hogers, iets belangrijkers gaan doen. Ze hebben altijd in een fabriek gewerkt. Dat is gewoon ongelukkig hè. Ze willen niet dat wij dat ook moeten doen.'

Zelf maakte ik vaak mee dat vader lang alleen in Nederland woonde en hoog gespannen verwachtingen had t.a.v. de toekomst- en scholingsmogelijkheden van zijn kinderen. Bij gezinshereniging legde dat dan zo'n druk op het kind dat alleen die druk al voldoende was om het niet vol te houden. De Hindoestaanse vader van Saskia haalde zijn gezin naar Nederland. Zijn wens was dat de oudste zoon via de Leao naar Meao en hoger zou gaan.

Saskia en haar broer begonnen samen op de Leao maar al spoedig bleek dat de school voor Saskia eenvoudiger was. Zij bleef niet zitten en kwam op de Meao. Soms kom ik haar tegen en hoor dat het goed gaat. Met de broer liep en loopt het erg slecht. Hij vond de vakken moeilijk, miste zijn vrienden, voelde zich erg verantwoordelijk voor zijn zusje (en jongere broertje) en merkte thuis steeds de teleurstelling. Hem was geleerd om altijd rustig en beheerst te blijven. Na een aantal jaren op 'onze' school werd hij steeds onbereikbaar. Hij stond alleen op het schoolplein, keek je niet aan. Het viel me op dat hij wat ontdooid als ik

kleio



Uit: R. Spruit e.a., *Onder anderen*, p. 95. Zie ook bij de recensies.

praatte over mijn problemen. Problemen van vermoeidheid of kleine verdrietjes. Waarschijnlijk werd hij, in zijn ogen, dan voor vol aanzien. Deze jongen was zoals bijna alle buitenlandse jongeren, ouder dan zijn klasgenoten. Soms ga je wel twee jaar terug en dat betekent meer dan langer op school blijven. De taal om je heen, de onderwerpen waarover klasgenoten praten en de toon waarop een leraar je benadert is vaak heel ver van wat je nodig hebt.

Dat dat niet altijd is vol te houden spreekt voor zich. Op een dag werd ik geroepen, omdat alle stoppen doorsloegen. Schreeuwen en wild vechten was voor Liaket een manier om zijn onmacht en eenzaamheid te uiten. Zie je een erg stille beer van 17 jaar voor je die niet meer weet hoe het verder moet?

Dit gebeurde op een kleine school waar

veel aandacht voor hem was. Het is een kwelling voor Kiaket geweest dat hij uit zijn Suriname weg moest. Hij vertelde me vaak over wat hij deed in Suriname maar voelde zich meteen schuldig, omdat de meester zou kunnen denken dat hij on dankbaar was jegens zijn vader of jegens ons. Liaket bleef steeds vaker weg van school, kreeg aanvallen van 'wildheid' thuis en de schaamte daarover maakte hem meer stuk dan zijn wildheid. Hij kwam in het crisiscentrum terecht en zover ik nu weet probeert een begeleider veel te praten met hem, maar ook met de ouders.

Het wordt een beetje somber. Natuurlijk hoor je van deze kinderen ook enthousiasme, plezierige verhalen. Nikat ontmoet op school vriendinnen, ook Nederlandse:

'Je kan alles vertellen hè. Wat je niet prettig

vindt. Als je bijvoorbeeld gelukkig bent, dan vertel je dat tegen je vriendin. Dat zeg je niet gelijk tegen je ouders. Ook als je gewoon moeilijkheden hebt over alles dan kan je gewoon tegen je vriendinnen praten.'

Laten we hier maar stoppen met citaten en anekdotes.

De bedoeling zal duidelijk zijn.

Praten over kinderen zullen we nog jaren blijven volhouden.

Praten met kinderen, waar ze ook vandaan komen, moesten we maar veel vaker doen.

Geraadpleegde literatuur

Adviesraad voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs (ARVO-I), *Zevende advies Intercultureel Voortgezet Onderwijs*, Zeist 1984.

Stassen, P. e.a., *Wegen naar Mekka*, Utrecht 1981.

Geschiedenis in het welvaartsparadijs

R.S. van Dijk

Het ligt voor de hand dat scholen in de armere wijken van de grote steden als eersten te maken kregen met een instroom van niet-Nederlandse leerlingen. In dit artikel gaat R.S. van Dijk in op de problemen waar zijn school in de Haagse Schilderswijk mee te maken kreeg en op welke wijze hij er bij zijn geschiedenisonderwijs rekening mee hield.

De foto's bij het artikel zijn in de Schilderswijk genomen.

Van januari '80 tot augustus '84 was ik verbonden aan een openbare Mavo-school in de Haagse Schilderswijk. Openbaar, dus toegankelijk voor iedereen tussen de 11 en de 21 jaar.

De school hanteert een ruim toelatingsbeleid. Aan allerlei voorwaarden, zoals bijvoorbeeld een Mavo-testadvies, wordt niet al te zwaar getild. Dit niet uit opportunistische overwegingen, wat in deze tijd ook wel eens voor wil komen, maar om praktische en ideologische redenen. Praktische, omdat aan de school ook een internationale schakelklas is verbonden; ideologische, omdat in de Schilderswijk slechts een zeer gering percentage zesde-klassers een Mavo-testadvies of hoger meekrijgt.

Dit kan natuurlijk verklaard worden doordat de Schilderswijkse kinderen een geringere intellectuele potentie bezitten dan kin-

deren uit bijvoorbeeld het Gooi, of door het feit dat de standaardtest niet genoeg is toegesneden op de populatie van de wijk. De school kiest voor de laatste optie en richt zich vooral op het advies van de afleverende basisschool. Gezien het aantal geslaagden in de loop der jaren een terecht keus.

Wat is er, onderwijskundig bekeken, zo bijzonder aan de Schilderswijk, waarom is een speciale toelatingsregeling gerechtvaardigd? Ten eerste kenmerkt de wijk zich door een hoog percentage allochtonen, officieel zo'n 40 procent van het totaal, in werkelijkheid hoger. Verder zijn die allochtonen van allerlei ras en nationaliteit, maar zij hebben een gemeenschappelijk kenmerk: hun positie onder aan de sociaal-economische ladder, net als de autochtone Schilderswijkers. Dan de problemen die oude stadswijken in het algemeen met zich mee brengen: slechte huisvesting, extreem hoge jeugdwerkloosheid, integratie-moeilijkheden, racisme en nog veel meer.

In theorie bestaan er een aantal oplossingen voor deze problemen, variërend van de wereldrevolutie tot de remigratie van Janmaat c.s. Maar in de praktijk is de oplossing nog niet gevonden. Ook voor het onderwijs geldt dat de weg naar het licht nog lang is, ondanks het feit dat 'het veld' ijverig bestookt wordt door onderzoekers met livijge enquêtes en indringende vragen.

Dat 'veld' heeft wel een flink aantal wensen om tot verbetering te komen, maar die kosten geld en dat ligt politiek gezien wat moeilijk.

De instelling van onderwijsvoorrangsgebieden is wellicht een stap in de goede rich-



kleio

nummer 4/85
pagina's 8 en 9



ting. Arbeiderswijken, vroeger a-sociaal genoemd, zijn omgedoopt tot achterstandsgebied en dat is een hele verbetering.

Nu weten we, vooral dankzij Amerikaans onderzoek, waaruit die 'achterstand' bestaat. Met name onderzoek naar de sociale mobiliteit, de taalontwikkeling en de onderwijsloopbaan heeft zeer verhelderend gewerkt.

De resultaten in vogelvlucht:

- de bevolking vormt een subcultuur met bijbehorende codes, de school hanteert de officiële code; zie daar één verklaring voor het mislukken van veel schoolcarrières;

- absentisme, psycho-sociale en culturele factoren spelen vaak ook een rol.

'Goed' onderwijs

Duidelijk zal zijn dat het onderwijs in een buurt als de Schilderswijk een speciaal karakter dient te hebben om de vicieuze cirkel van elkaar versterkende problemen te doorbreken, zodat goed onderwijs gegeven wordt.

'Goed' onderwijs, wat is dat eigenlijk? Het leeuwedeel der ouders beoordeelt het onderwijs als goed, wanneer de schoolcarrière

wordt afgesloten met een diploma.

De plaatselijke opbouw- en jongerenwerkers hanteren andere criteria, zoals mondigheid, weerbaarheid en strijdvaardigheid. Ook de inspectie heeft zo haar ideeën over wat goed onderwijs inhoudt.

Onze school doet haar best 'goed' onderwijs te bieden gezien uit het perspectief van het specifieke karakter van de wijk. Grote aandacht bestaat er voor onderwijsvernieuwing. Besloten is een tweejarige heterogene brugklas in te voeren, differentiatie binnen klasseverband toe te passen, extra hulpuren Nederlands te geven etc.

Voor elk vak betekent dit uiteraard een grote aanpassing en een berg problemen. Zo ook voor het vak geschiedenis.

Om u hiervan een indruk te geven schets ik u het volgende beeld:

de Nederlandse geschiedenis en cultuur kunnen niet goed begrepen worden zonder enig inzicht in de figuur van Calvijn en het begrip Calvinisme.

Volgens het Rijksleerplan is dit stof voor tweede klassers, dus ook voor klas 2A van mijn toenmalige school.

Een kijkje in de klas: vooraan zitten twee Chinese jongens die briljant zijn in de exacte vakken, maar het Nederlands slechts zeer

ten dele beheersen; beiden zijn vier jaar in Nederland en hebben de ISK doorlopen. Fong Sing en Chuck Tung, ook in de klas, beheersen het Nederlands amper, maar spreken wel een beetje Engels. Naast hen zit Rosario, een strijdvaardig katholiek uit Napels. De drie banken achter hen worden in beslag genomen door zeven Marokkaanse meisjes, die onderling al moeizaam communiceren, omdat ze verschillende soorten Berber-talen spreken en verder bevinden ze zich in een permanente toestand van wat ik maar een 'culture shock' zal noemen. In de rest van de klas zitten vier Turkse jongens van 17 of 18 jaar, geboortedatum niet bekend (volgens de paspoorten is 40 procent van de klas op 1 januari jarig), die niet echt van plan zijn de school af te maken, maar er bij gebrek aan werk met veel plezier naar toe gaan. Baber en Tarig uit Pakistan delen hun Nederlands-Engelse woordenboek met hun Afghaanse achterburen. Voorts bevinden zich nog wat Surinaamse kinderen in de klas: twee Creolen, drie Hindoestanen en één Javaan. Calvijn, ga dus uw gang!

Het geschiedenisonderwijs, zo is mij destijds door een deskundige verteld, dient aan te sluiten bij de beleavingswereld van de leerling. Welke leerling? Bij Ali, Baber, Fat-

ma of Anneke? En welke belevingswereld? De huidige in de Schilderswijk, waar met zijn achten een driekamer-etage gedeeld wordt, of die van vroeger, van het thuis van hun ouders? Bij welke cultuur moet je aansluiten? 'De klant is koning' luidt het gezegde, maar ook de klant worstelt met het identiteitsprobleem.

sluit niet aan bij de belevingswereld van de leerlingen, de stof is te abstract etc. Daar staat echter tegenover dat de meeste onderwerpen binnen het geschiedenisonderwijs niet direct bij de belevingswereld van de leerling aansluiten. Bovendien zijn er net zoveel belevingswerelden als er nationaliteiten zijn en sterker nog, als er individuen bestaan.



Verder is het m.i. zo dat als men besluit op grond van voornoemde criteria over te gaan tot een negatieve selectie van de te behandelen onderwerpen, men voorbij gaat aan een van de belangrijkste doelstellingen van het geschiedenis onderwijs namelijk cultuuroverdracht. Cultuuroverdracht in die zin dat de leerling vanwege verworven inzicht in historische processen het heden beter kan begrijpen en misschien wel kan hanteren.

Hoe valt dit alles nu met elkaar te verenigen?

Het zou in dit bestek te ver voeren een gedetailleerd leerplan weer te geven, daarom zal ik volstaan met een aantal hoofdlijnen van mijn visie.

a Het rijksleerplan is aan een grondige revisie toe. Hierop vooruitlopend zouden docenten die met allochtone leerlingen werken zich moeten bezinnen op een nieuwe onderwerpkeuze. De per leerjaar te behandelen stof zou niet per sé chronologisch gerangschikt moeten zijn, maar de aansluiting bij het abstractievermogen van de leerlingen zou centraal behoren te staan. Heel concreet: Calvijn naar leerjaar 3 of 4!

b Het programma moet worden uitgedund. Er moet scherper gekeken worden naar de maatschappelijke relevantie van de te behandelen onderdelen. Een geringer aantal geeft de mogelijkheid tot grotere diepgang, meer tempo-differentiatie, kort-

Wat te doen?

Stel dat je kiest voor het aansluiten bij de 'Thuiscultuur', dan staat de docent nog iets leuks te wachten. Bestond er een Hindoe-staanse evenknie van Calvijn, hoe vertaal je het begrip God voor een Chinees, en waar blijven de Winti's als er maar één God denkbaar is? Prangende vragen, geen pasklare antwoorden!

Een eerste mogelijkheid zou kunnen bestaan uit het laten vervallen van het onderdeel Calvinisme. Argumenten genoeg – het

kleio

nummer 4/85
pagina's 10 en 11

om tot de broodnodige DBK.

Heel concreet: (en nu struikelen een aantal collega's over mij) de bouw van een middeleeuwse kathedraal laten vallen en de vrijgekomen ruimte benutten om bijvoorbeeld de ontdekkingsreizen een extra dimensie te geven.

c Elk onderdeel moet in relatie staan tot de directe, concrete belevingswereld van de leerling. Het hier en nu dient de basis te zijn van het didactisch gebeuren, overigens zonder nu geheel aan het oude thuisland voorbij te gaan. De Nederlandse verhoudingen dienen echter voorop te staan en het onderwijs moet daarin inzicht kunnen bieden. Dat hierbij de sociale en economische positie van de leerlingen een grote rol speelt zal duidelijk zijn.

d Veel meer aandacht zal besteed moeten worden aan het plezier dat het vak geschiedenis kan bieden. Dat wil zeggen, grotere aandacht voor de visuele aspecten, het beeldend overbrengen van de stof, het toegankelijk maken van de leerboeken; met name het probleem van het te abstracte of verouderde taalgebruik in de schoolboeken

verdient grote aandacht. Grijze haren heb ik gekregen van allerlei termen die voor de autochtone Schilderswijker al amper te bevatten zijn, laat staan voor de allochtone.

Een kleine bloemlezing: schaars, liederlijk, innig, profijt, baat, belhamel en nog veel meer leuks. In feite bestaat er geen enkele methode die echt geschikt is voor het binnenstadskind op de Mavo, blank noch bruin.

Ook andere werkvormen zijn zeer aan te bevelen, bijvoorbeeld rollenspelen, historische jeugdromans, groepswerkstukken.

Besluit

In gedachten hoor ik al het besmukte gelach en het gesmoorde protest. Tijdgebrek, gebrek aan materiaal, geen geld, te grote klassen... Tsja, wat is daar nu tegen in te brengen?

Kleinere klassen en meer taakuren heb ik u niet te bieden, daarvoor moet je bij Deetman zijn. Maar van die kant zal wel niet veel heil komen. De docent zal dus zelf moeten investeren, meer werklust aan de dag leggen en stug moeten blijven door-

modderen. Een andere oplossing om ieder zo tevreden mogelijk te stellen is helaas niet voorhanden.

De afgelopen jaren heb ik op bovenstaande wijze gewerkt. Ouders en leerlingen waren tevreden (veel geslaagden, leve het CSE!) en ook de opbouwwerkers klaagden niet. De leerlingen bleken toch iets 'bewuster' geworden. Of dat laatste een steun in zijn/haar latere leven zal betekenen is voor mij persoonlijk wel de vraag. De Schilderswijkse leerling ziet, ondanks het pas verworven diploma, toch geen zonnige toekomst voor zich.

Omdat hij weet dat hij niet bezig is met iets structureels zal de enige ontevredene de docent zijn. Onvermijdelijk slaat daar cynisme of apathie op een gegeven moment toe.

Wellicht is de teneur van dit stukje wat negatief. Na vier en een half jaar in het 'veld' te hebben vertoefd zijn in het bos de bomen soms wat vaag. Geen structurele oplossingen, slechts enige gedachten had ik u te bieden. Ik ben benieuwd naar de uwe.



Geschiedenis en intercultureel onder- wijs: noodzaak of mode?

R. Donk

In dit artikel komt een methode ter sprake om het zo noodzakelijke interculturele onderwijs in de geschiedenislessen in praktijk te brengen. De auteur geeft aan de hand van voorbeelden uit de Surinaamse geschiedenis aan op welke wijze ingaan op het verleden van een 'minderheid' kan bijdragen tot intercultureel geschiedenisonderwijs.

Ronald Donk is hoofddocent geschiedenis aan de CLZ in Zwolle.

BEDANKT

Bedankt voor al je kerken,
je whisky en penicilline,
je scholen en je sulfapreparaat,
ten koste van mijn vrijheid!

Je wettig huwelijk en je eetgerei,
jij met je echtscheiding en tractoren,
je bordelen en verkeersborden,
ten koste van mijn geluk.

Bedankt voor je dierenbescherming
en je snelvurend geweer,
jij met je hoogconjunctuur,
ten koste van mijn volk.

Bedankt voor je rechtspraak,
die geen onzer begrijpt.
Je dividend en je obligaties,
Jij wordt bedankt voor alles.
Ten koste van niets kreeg jij alles
maar laat in Godsnaam mij vrij!

KWAME DANDILO (± 1962)

Sinds de komst van honderdduizenden 'vreemdelingen' naar dit land van melk en honing, 'het beloofde land' zoals wij zo vaak in de schoolbanken in de tropen hoorden, krijgt het voortgezet onderwijs in toenemende mate te maken met 'niet-Hollandse' kinderen of 'minderheden'. Zo langzaam komen de derdewereldlanders de schoolklassen bevolken en worden conflict-situaties en wereldvraagstukken die in de jaren '50 en '60 alleen maar in schoolboeken voorkwamen zichtbaar: rassendiscriminatie, vooroordelen, ongelijke verdeling tussen de witten en zwarten, cultuurcon-

tacten, cultuurbeïnvloeding en cultuurbotsingen.

Voor de leraren geschiedenis die al de onstuimige jaren van 1965-1975 achter de rug hadden met de mammoetwet, de grote scholengemeenschappen, de nieuwe doelstellingen, de reductie van de heilige canon en het aantal lesuren, de externe en interne democratisering, brak na 1975 geen rustperiode aan. De samenleving wordt in de jaren '80 steeds multicultureler, op het onderwijs wordt veel bezuinigd en een soort van VBaO komt meer in zicht. Al deze ontwikkelingen moeten op den duur wel consequenties hebben voor het geschiedenisonderwijs, eerst in de basisscholen en daarna in het voortgezet onderwijs.

Geschiedenislessen over de vader des vaderlands, ex-koloniale gebieden en bijvoorbeeld beschavingsprocessen komen in een geheel ander daglicht te staan nu de schoolpopulatie niet alleen meer bestaat uit meisjes en jongens van 'Jean Le Blanc'. Pregnant gezegd gaat het over Jacoba van Beieren en Anton de Kom, Atatürk of acculturatieverschijnselen in de geschiedenis?

Dit precaire vraagstuk vraagt om nadere bezinning. Centraal lijkt mij bij alle discussie en thema-ontwikkeling de vraag te staan of het geschiedenisonderwijs in doelstellingen, leerstofkeuze en aanpak zo veranderd kan worden dat het groter openheid kan bewerkstelligen tussen leerlingen van verschillende etnische afkomst. Dit is geen sinecure, want concreet betekent dit wederzijds begrip en respect tussen Turken en Surinamers, Nederlanders en Marokkanen etc.

'Intercultureel onderwijs' lijkt op het ogenblik een toverwoord, een soort wondermiddel in de sterreclame van het onderwijs. Het moet in de eerste plaats omdat allerlei onderwijsdeskundigen dit verkondigen, maar ook omdat het arbeidsplaatsen creëert bij educatieve en maatschappelijke instellingen. Sommige auteurs spreken zelfs al van een 'minderhedenindustrie' en een 'overval' op de aanwezige etnische minderheden.

Het is niet ondenkbeeldig dat intercultureel onderwijs verwordt tot een oppervlakkig modieus verschijnsel. Derhalve wil ik in dit artikel niet alleen wijzen op de ingewikkelde problematiek, maar ook proberen enige praktische aanwijzingen te geven.

In mijn betoog zal ik vooral uitgaan van Surinaamse Nederlanders en hun geschiedenis. Het gaat om een bevolkingsgroep die komt uit een natie in wording, een ex-kolonie, waar per traditie vele culturen relatief vreedzaam naast elkaar bestaan. Ook om pragmatische redenen is Suriname een goed voorbeeld, want in Kleio is er al het een en ander verschenen over deze plurale en gesegmenteerde samenleving.¹ Bovendien is veel Nederlands en Surinaams materiaal beschikbaar.

kleio

nummer 4/85
pagina's 12 en 13

Surinaamse geschiedenis en het intercultureel perspectief

Someni wiwiri *Zoveel soorten haar*
someni skin *zoveel soorten huidskleur*
someni tongo *zoveel talen*
Wan pipel *Eén volk*

(Dobru)

Suriname is een land met een migratiegeschiedenis. Volksverhuizingen van Indianen (Arowakken, Cariben en Trio's) al in de pre-Colombiaanse tijd en de influx van volken van overzee, namelijk: Joden, Europeanen, Afrikanen en Aziaten. Net als in andere landen werden de Indianen uit hun territoriaal gebied verdreven en vormen sindsdien een 'samenleving in een grensgebied'. Europeanen en Afrikanen moesten zich als vreemdelingen in een ander natuurlijk milieu zien te redden, de eersten als meesters en de tweeden als slaven. In dit proces van gedwongen cultuurcontact vond er creolisering plaats: een cultuur met Europese en Afrikaanse elementen. Tot vandaag wordt de Surinaamse cultuur door deze creoolse cocktail beïnvloed. Surinaams-Nederlands, Sranan-Tongo, christendom in afrikaniserende tinten. Afro-Europese keuken en muziek.²

Tegen de verdrukking in ontwikkelden de slaven en hun afstammelingen naast deze mengcultuur ook een Afro-Caribische beschaving, want al die verschillende Afrikaanse stamculturen moesten iets nieuws creëren om met elkaar samen te leven. Goede voorbeelden hiervan zijn de winti, bigi-pokoe en de anansiverhalen. In dit dyna-

misch spanningsveld van Afrikaanse, Europese en Creoolse cultuurelementen groeide een nieuwe Surinaamse beschaving.³ Deze ontwikkeling was vrij complex, want steeds weer kwamen uit Europa en Afrika andere groepen cultuurdragers met hun eigen inbreng. Deze 'zoutwatervvaarders' leverden cultureel gezien in en vulden ook aan. De groei naar een homogeniteit kreeg echter weinig rijpingstijd, omdat na 1863 Portugezen, Brits-Indiërs, Chinezen en Javanen mee gingen doen in de culturele mozaïekvorming.⁴

Mogelijkheden

Met zijn context van acculturatie, assimilatie en integratie kan de Surinaamse geschiedenis een essentiële rol spelen bij intercultureel onderwijs:

- het is haalbaar en mogelijk de Surinaamse geschiedenis van binnen uit te bekijken;
- met concreet materiaal kan het dynamische karakter van cultuurvorming en ontwikkeling geïllustreerd worden;
- daarmee krijgen Surinaams-Nederlandse leerlingen meer inzicht en begrip in de 'roots' van hun ouders en van zichzelf terwijl autochtone leerlingen heel wat leren over de culturele achtergronden van Surinaamse medeleerlingen en krijg krijgen op de verschillen tussen Hindoestanen, Creolen en Javanen;
- exemplarisch krijgen leerlingen inzicht in het ontstaan van minderheden (Indianen, Nederlandse boeroes), culturele diver-

De uit Afrika weggevoerde slaven verloren familie, vrijheid en vaderland. Hun herinneringen, liederen en verhalen kon niemand echter van hen afnemen. Ouderen vertelden kinderen over Afrika. Zij leerden hun de oude liederen en dansen. Op die manier werden geschiedenis en gewoonten van generatie op generatie doorgegeven. Daartoe hoorden de tientallen Anansi-verhalen. Anansi is een spin. Volgens een legende deed hij zijn werk zo goed, dat de goden beslisten dat voortaan alle verhalen Anansi-tori's zouden heten (tori=verhaal).



In veel tori's komt Anansi zelf voor. De spin is slim, maakt ruzie, smult zoveel hij kan, houdt iedereen voor de gek, liegt en bedriegt en toch wordt er altijd om hem gelachen. Vroeger werd de spin vergeleken met de zon. Zijn web lijkt op de zonnestralen en zoals de zon opkomt en ondergaat, zo stijgt en daalt de spin aan een draad.

Een spin doodt men daarom liever niet. Trouwens spinnen helpen de mensen door kakkerlakken en andere lastige insecten te vangen.

Anansi-tori's werden verteld tijdens het uitrusten na een lange werkdag, bij feesten maar ook bij begrafenissen en andere plechtige gebeurtenissen. Een Anansi-tori vertellen zoals de bosnegers en de slaven dat konden, was een kunst apart. Eerst werd een verteller gezocht: de toriman. Deze had een pikiman nodig. Piki betekent antwoord. De pikiman moest telkens antwoord geven. Dat ging als volgt. De toriman begon zijn verhaal met: 'Ertintin...' (er was eens). Telkens antwoordde de pikiman door te roepen: 'Na so' (zo is het), of 'So mi jere' (dat heb ik ook gehoord). Als het verhaal goed werd verteld, begonnen de andere luisteraars mee te roepen. Tijdens het verhaal werden oeroude liedjes gezongen waarvan de betekenis al lang was vergeten. Na zo'n versje vroeg de verteller: 'A tori sa go?' (moet ik verder gaan met het verhaal?). Dan riepen natuurlijk alle omstanders: 'A sa go' (ga verder).

De plantagehouders en later de blanke schoolmeesters, begrepen niets van al het vertellen en zingen van de tori's. Vaak werden de Anansi-tori's verboden. Gelukkig zijn toch veel van de oude, vrolijke en leerzame verhalen bewaard gebleven. Hier volgen een paar voorbeelden. Iedereen zal begrijpen dat ze eens, verteld door een goede toriman met behulp van een pikiman, vele malen mooier hebben geklonken.



Slaven werken op een suikerplantage. Uit: *Surinamers onder anderen*, p. 23.

Uit: *Surinamers onder anderen*, p. 38.

ONDERSCHATTING

Hij zei:
't is maar een neger
en
in zijn diepgevoelde
superioriteit,
mat hij mij
met de kleinste maat;

zijn zelf-ingenomenheid
zag niet
de lange schaduw,
die Negerchap
vooruitwerpt,

want anders
zei hij zeker:
ai, een Neger!

EUGÈNE W. RELLUM (± 1960)

siteit en acculturatieprocessen;
— mogelijkheden tot positieve beeldvor-
ming over Surinaamse culturen en Surina-
mers worden aangegrepen.⁵

Geschiedenisleraren die deze veelkleurigheid en rijkdom van de Surinaamse beschaving als exemplarisch voorbeeld van een multiculturele samenleving willen behandelen, moeten er wel voldoende tijd voor uittrekken om zo de Surinaamse geschiedenis in te passen in de uitgangspunten, doelstellingen en leerstofkeuze van het geschiedenisleerplan van de school. Zo niet dan kan zo'n lessencyclus onttaarden in folkloristisch gedoe: de Surinaamse kinderen of moeders maken wat lekkernijen, de typische klederdrachten van de verschillende etnische groepen worden weer getoond.

Op zich mag de folklore best als afsluiting gelden van zo'n thema, mits het niet de glans van exotisme krijgt. Per slot van rekening wordt de cultuur van de grootste etnische groep, de doorsnee Nederlander, ook niet in de school geïntroduceerd met klompdansen, Volendammerdracht en André Hazes.

Problemen

Wie het pad van intercultureel onderwijs ingaat, begeeft zich misschien wel in een 'mijnenveld': Surinaamse leerlingen die hun Afrikaanse cultuurafkomst negeren, verdringen, idealiseren of juist zo Europees mogelijk willen zijn. Hoe ga je als leraar daar mee om? Maak je niet te veel los? Hoe beheers je conflicten als gevolg van culturele confrontatie...?

Die confrontatie heeft trouwens al een langer geschiedenis. Een aspect van de Surinaamse cultuurbewustwording, eigen identiteit en het ontstaan van Creools nationalisme, vaak als reactie op de Nederlandse overheersing, wil ik toelichten met een aantal tekstfragmenten.⁶

POLITIEKE COUPLETTEN (1 couplet)

Bij 't koloniën-ministerie
smeert men ons steeds op het brood,
Dat wij arm zijn en armlastig
en geduriglijk in nood.
Dan bezorgt men ons commissies,
theorie, maar geen praktijk,
En als uitslag der commissie:
"t Volk is arm, maar 't land is rijk."

(Uit: A.W. Marcus (1880-1953), 'Gedachten in gedichten' - 1924)

GESCHIEDENIS DES VADERLANDS

Wanneer wij, kleine negerjongens, kinderen of kleinkinderen van slaven, op school les in de Vaderlandse Geschiedenis kregen, dan was dat natuurlijk de geschiedenis der blanke krijgslieden. Voor de klas stonden de eerwaarde Tilburgse broeders en onderwezen ons in de heldendaden van Piet Hein en De Ruiter, van Tromp en de Evertsen en Banckert. Wij, zwarte kinderen op de achterste banken (de vorsten waren bestemd voor zoons en dochters van Europeanen) martelden onze hoofden om er de jaartallen van Hollandse, Beierse, en Bourgondische Gravenhuizen in te pompen. Wij, die met de stok gestraft werden wanneer wij het waagden binnen de schoolmuren onze eigen 'Surinaamse taal' te spreken, moesten in geestdrift raken voor de opstandigheid van Claudius Civilis en de dappere Verlattinghe van Willem de Zwijger. Wij, die de namen van de opstandelingen Bonni, Baron en Joli Coeur tevergeefs in onze geschiedenisboekjes zochten, beijverden ons om vlug en nauwgezet voor het examen de namen en jaartallen op te dreunen der Nederlandse Gouverneurs, onder wier bewind men onze vaders als slaven ingevoerd heeft.

En het systeem werkte.

Geen beter middel om het minderwaardigheidsgevoel bij een ras aan te kweken, dan dit geschiedenisonderwijs waarbij uitsluitend de zonen van een ander volk worden genoemd en geprezen. Het heeft lang geduurd voor ik mijzelf geheel van de obsessie bevrijd had, dat een neger altijd en onvoorwaardelijk de mindere zijn moest van iedere blanke.

Uit: A. de Kom, *Wij Slaven van Suriname*, 1934.

Het zoeken naar een eigen identiteit, eigen uitdrukkingsvormen daarvan is een continu proces. Jonge Surinaamse Nederlanders grijpen terug naar het verleden en zijn de laatste tijd erg produktief. Eén van hen, Edgar Cäiro, wil ik noemen, omdat hij met zijn historische romans, zijn toneelstukken en poëzie in Sranan-Tongon en Surinaams-Nederlands veel materiaal aanreikt waarvan men ook op school goed gebruik kan maken.

Met alle gebruikte tekstfragmenten, liederen, gedichten — eventueel aangevuld met visueel materiaal — kan de leraar geschiedenis zijn leerlingen intercultureel gevoelig proberen te maken. De teksten tonen duidelijk aan dat noch het kolonialisme noch het leven in een multiculturele samenleving in Europa van Surinamers 'Hollandse reageerbuismensen' maakte.

Dat zulke identiteitsvormingsprocessen ook nu, in de huidige Hollandse werkelijkheid,

NOG NIET (1 couplet)

Het Volk wordt voor traag en voor laks aangezien
Voor traag in het lopen en handlen misschien
Voor traag bij d'ontwikkeling van alles van 't land
En traag ook van lijf en ook traag van verstand
Die traagheid is scheldwoord bij Jan en bij Piet
Maar van Hollandse vlugheid hoorde ik nog niet (bis).

EEN SURINAMER DIE VAN HOLLAND KOMT (fragment)

Ik ken een Surinamer die naar Holland was gegaan
Hij bleef er één, twee jaartjes en toen kwam hij hier weer aan
Maar hij was zo verhollandst, bluffend en zo'n rare klant
Een ieder en ook alles was hem vreemd in eigen land.

Bij aankomst zijn z'n goedren op een ezelkar gezet
Hij keek toen medelijdend, en lachte van de pret
Het vrachtvervoer in Holland doen wij steeds per autocar
En jullie hier met geiten, sjonge sjonge dat is bar.

Hij kreeg eens een papaja, 't was zo'n grote lekkere vrucht
Hij zette grote ogen en zei eindlijk met een zucht
Nou, die is pas een grote, 't weegt bepaald een pond of tien
'k Heb in Amsterdam zo'n reuze peper nooit gezien.

Bakoven noemt hij vijgen, en bananen is pisang
Muskieten vieze muggen, en ze maken hem zo bang
Een meid is bij hem deerne en een jongen doorgaans knaap
'k Vind hem een echt vervelende Hollands-Surinaamse aap.

'k Kende die gekleurde Hollander als jongling op Combé
Hij zocht in granmandjari dagelijks naar wat mope
Nu zegt hij: 'k Kan niet aarden hier, dit land valt mij niet mee
Mijn hart en ziel verlangen naar mijn Zandvoort aan de zee.

(J.C. Kruisland, Suriname's eerste cabaretier (1875-1937))

sterk uiteenlopen blijkt wel uit de volgende citaten:

a Ik vind, je moet gewoon blijven hoe je bent. Je moet je wel aanpassen natuurlijk. Dat moet altijd als je in een ander land bent. Maar ik vind dat je je cultuur en gewoontes niet allemaal moet gaan veranderen, want je bent toch en je blijft een Surinamer en je wordt steeds gediscrimineerd. Of je nou echt Hollands wilt gaan doen of echt Surinaams, gediscrimineerd word je toch. (Meisje 16 jaar.)

b Ik heb nooit het gevoel gehad een split identity – of hoe noemen ze dat tegenwoordig – gehad te hebben. Ik heb meer het gevoel: ik ben wie ik ben. Ik kan me zowel in een Surinaamse als in een Nederlandse groep heel ongelukkig maar andere keren ook heel plezierig voelen. Ik kan niet zeggen: ik voel me meer Surinamer of meer Nederlander. Nee hoor, ik ben gewoon mezelf.

c Ja, het klinkt gek, maar ondanks het feit dat ik uit een koloniaal gebied kom waar heel erge dingen gebeurd zijn – ik houd me sinds een tijdje bezig met de geschiedenis van Suriname: al die wredeheden... het is toch zo gênant hè, wat daar gebeurd is – maar ondanks het feit dat je er zelf vandaan komt, kun je zeggen dat je op een bepaalde manier heel naïef in de wereld stond. Dat komt door die hele mystificatie in het onderwijs in Suriname: bepaalde zaken werden gewoon weggeschoven. Het hele inzicht in de geschiedenis, hoe het nou kwam dat wij Nederlands spraken, en waarom Nederland zo belangrijk voor ons was, dat wist je helemaal niet.

d Ik wil geen lid zijn van een Surinaamse organisatie. Het is alleen oplichterij. Surinaamse verenigingen, tsjiji... Ik ken ze en ik zie er niets in... Surinaamse instellingen werken niet zo best. Ze praten te veel en beledigen de mensen hier. Kijk, je kan de

mensen hier beledigen, maar zij zijn in hun eigen land... Jij bent niet in je eigen land, je moet hier 'settelen' zodat ze niet neerbui-gend over je praten... Als je in Holland woont, moet je je aanpassen. Ze schreeu-wen dat wij vroeger als slaven gebruikt wer-den, hoewel de mensen die dat deden al lang dood zijn! Eeuwen geleden! Ook al de-den hun voorouders dat, dat is nog niet een reden om ze te beledigen. Zo zie ik dat. Ik hoeft niet te zeggen: 'Jij dwong mijn groot-moeder of overgrootmoeder om te wer-ken.' Ik weet niet hoe 't was en ik hoeft het ook niet te weten. (Jongen, 18 jaar.)

Ook blijkt duidelijk, wie zou anders ver-wachten, dat de komst naar Nederland, de houding ten opzichte van witte Nederlan-ders en het verschijnsel discriminatie een belangrijke rol spelen bij etnisering, orien-tatie op eigen cultuurgoed, aandacht voor het eigen verleden en eigen bewustwording. Nederlandse scholieren van Surinaamse af-komst zoeken in de eigen etnische groep geborgenheid, een klankbord voor identi-teitsontwikkeling en een vorm van etnische revival:

Ik heb in het begin een fase gehad waarin ik me heel erg identificeerde met en con-formeerde aan de normen en waarden van de grote, Nederlandse samenleving. Dat komt ook wel door je opvoedingssituatie, denk ik: door het feit dat je bent opge-groeid met Nederlandse schoolboeken waarin je jezelf niet herkende, en door al-lerlei andere vervreemdingsverschijnselen in je opvoeding. Je leerde toch wel op jezelf als zwarte persoon en je eigen culturele dingen neer te kijken hè.

Waarom dit in de les?

In goed intercultureel geschiedenisonder-wijs horen de vragen die met dit soort pro-cessen samenhangen een centrale plaats te krijgen. Turkse en Marokkaanse jongeren zullen zulke problemen van identiteitsont-wikkeling en vervreemding van eigen cul-tuur en het willen zoeken naar iets nieuws ook na kunnen voelen. Ook autochtone leerlingen profiteren ervan, niet alleen om-dat het hen kan leiden naar een beter be-grip van andere culturen, maar ook omdat het hen voert naar een beter inzicht in de 'eigen' cultuur.

Zulk onderwijs is voor alle leerlingen be-langrijk. Het stelt cultuurhistorische vra-gen, vragen waar m.n. het ontstaan, veran-deren en verdwijnen van culturen, centraal en het is dan ook bestaansverhelderend in de meest letterlijke zin van het woord. Het is verbonden met de kernvragen die ieder mens die over zichzelf nadenkt zich stelt: wie ben ik, waar kom ik vandaan, waar hoor ik bij, wat doe ik met mijn culturele erfenis.



Huis van een Hindostaanse familie. Uit: Surinamers onder anderen, p. 81.

In sommige kringen van historici hoort men wel eens het geluid dat goed geschiedenisonderwijs intercultureel onderwijs overbodig maakt. Maar wat bedoelt men met 'goed'? Deze bewering lijkt op een andere dooddoener: 'goed geschiedenisonderwijs voorkomt oorlogen'. De praktijk, en daarom gaat het toch, is echter grauwer en analyses van schoolboeken tonen aan dat het slecht gesteld is met het lesmateriaal waarmee leerlingen het moeten doen.⁸

Een andere groep van geschiedenisleraren zal mij misschien ervan beschuldigen dat mijn aanpak van intercultureel onderwijs, uitgaand van cultuurgeschiedenis in de moderne betekenis van het begrip, interessant klinkt, maar in feite vooral de status-quo handhaaft. Kennis van en wederzijds begrip voor elkaars cultuur en geschiedenis verandert nog niet de klassenstructuur in onze samenleving, want de immigranten blijven sociaal-economisch als groep een marginale positie behouden, namelijk die van nieuwe proletariërs.⁹

Op zich genomen is dat risico natuurlijk altijd aanwezig. Toch kan en mag het geschiedenisonderwijs niet 'kleurenblind' blijven en dient het leerlingen juist te stimuleren tot een attitude die openstaat voor het veranderen van onze nog geenszins volmaakte samenleving.¹⁰

In dit verband past nog een opmerking: intercultureel onderwijs hangt niet alleen van geschiedenisleraren af. Het hoort een zaak te zijn van schoolbeleid en een plaats te hebben in het schoolwerkplan; het stelt zware eisen, aan sfeer, organisatie, mentaliteit en motivatie van alle betrokkenen.¹¹ Het betreft ook ons aller belang.

Conclusie

Dit artikel kon slechts een aanzet geven tot nader bezinning op 'intercultureel onder-

wijs'. Geschiedenis lijkt bij uitstek een vak te zijn, waarin allerlei geformuleerde doelstellingen van zulk onderwijs gerealiseerd kunnen worden. Tot zover de theorie.

Een praktische moeilijkheid ligt in het verkrijgen van geschikt materiaal dat veelal pas na veel studie en moeizame selectie verzameld kan worden. Zo'n selectieproces gaat echter sneller en verloopt gerichter wanneer er vooraf een probleemstelling is geformuleerd. Ik noem er, binnen de context van mijn artikel, enkele:

- Suriname een schepping van Nederland?
- witten en zwarten over elkaar: van discriminatie naar tolerantie?
- op zoek naar de Surinaamse 'roots'. Toen en nu, daar en hier.
- Nederlanders emigreerden naar Suriname en Surinamers naar Nederland. Een vergelijking.



Bosnegewoning. Uit: Surinamers onder anderen, p. 86.

Tenslotte: in mijn betoog heb ik geen aandacht besteed aan anti-racistische¹² en mondiale vorming in het intercultureel onderwijs, omdat er al aardig wat publikaties op dit terrein verschenen zijn. Bovendien bestaat er een reëel gevaar dat naar analogie van Engelse ontwikkelingen de anti-racistische opvoeding naar verhouding te veel aandacht krijgt binnen de interculturele aanpak. Intercultureel onderwijs, mits goed uitgewerkt, ingekaderd en doorzocht móet.

Ja, geen mode, maar noodzaak.

Noten

- 1 B. Molenkamp, Suriname, een schepping van Nederland, *Kleio Didactica* 8, nov. 1982. Rapport van het sectiebestuur havo/vwo: Minderheden in Nederland als gevolg van de kolonisatie, *Kleio*, nov. 1984 (27 blz.).
 - 2 Een goed overzicht van de Surinaamse geschiedenis geeft Rudolf van Lier, *Samenleving in een grensgebied. Een sociaal-historische studie van Suriname*, Amsterdam 1977³.
 - 3 Albert Helman, *Cultureel Mozaïek van Suriname. Bijdrage tot onderling begrip*, Zutphen 1977.
- Winti: Afro-Amerikaanse godsdienst.
Bigi-Pokoe: soort eigen Surinaamse dxielandmuziek, gebaseerd op sterk ritme.

- Anansi: de hoofdfiguur, de spin, in allerlei verhalen van Afrikaanse oorsprong.
- 4 Zo beschreven was Suriname geen 'schepping' van Nederland.
- Vergelijk: Molenkamp, *Kleio*, nov. 1982, waarin de schrijver de culturele dynamiek en de acculturatieprocessen zwaar onderbelicht. Verder niets dan lof voor de aanpak en het bronnenmateriaal.
- 5 Vergelijk de doelstellingen van het sectiebestuur Havo/Vwo. In: *Kleio*, nov. 1984. Op zich goede doelstellingen maar de leerstofkeuze valt tegen door het fragmentarisch karakter.
- 6 Tekstfragmenten uit Thea Doelwijf, *Geen geëras of getier*, Paramaribo 1974, en uit Hugo Pos, *Kennismaking met de Surinaamse poëzie*, Amsterdam 1973.
- 7 Deze citaten zijn ontleend aan Hans Vermeulen, *Etnische Groepen en Grenzen. Surinamers, Chinezen en Turken*, Weesp 1984.
- Een zeer instructief en verrijkend boek en een must voor alle opleiders en opvoeders.

- 8 Vergelijk: H. v.d. Berg en P. Reinsch, *Racisme in schoolboeken, het gladde ijs van het westers gelijk*, Amsterdam 1983 en *Suriname-loos. Wat Nederlandse schoolboeken verzwijgen en verkleuren*, Nijmegen 1975.
- 9 Vergelijk voor deze visie: D. Gill, *Geography and Education for a Multicultural Society*, London 1984.
- In methodiek kunnen de 'klassenstrijd' en 'culturele' aanpak m.i. elkaar aanvullen, maar omdat de weg naar de heilstaat nog lang lijkt, voel ik er niet zo veel voor om van de school het strijdtoneel van klassen te maken. Dit werkt alleen maar polariserend tussen de verschillende etnische groepen. Overigens tonen de ontwikkelingen in de Volksrepubliek China en de Sowjet-Unie aan dat etnische minderheden ook na de revolutie onderwijs in eigen taal en cultuur wensen/eisen.
- 10 Een didactisch verhelderend boekje over de aanpak van meerder- en minderheidsverhoudingen bij de sociale vakken is: David Hicks, *Minorities. A resource book*, London 1981.

Voor een beter begrip van mijn ideeën verwijs ik naar R.R. Donk, *History Teaching and Intercultural Education*, London 1984 (paper).

- 11 Willem Koot e.a., Surinamese children in the Netherlands: the new Pygmals? In: Lotty v.d. Berg-Eldering e.a., *Multicultural Education*, Dordrecht 1983, pp. 137-144.
- Niet altijd zijn docenten zich bewust van hun etnocentrisch en discriminatoir gedrag.
- 12 Voor bestrijding van het racisme het gepubliceerde materiaal van de Anne Frank Stichting (AFS nr. 7), Voorburg z.j. en Henk Gerritsma (red.), *De school in de wereld, de wereld op school*, Amersfoort 1984.



Geschiedenisonderwijs in Turkije

A. Burlet

Anita Burlet geeft geschiedenis aan de PABO 'De Klokkenberg' in Nijmegen. Zij maakte met een aantal collega's en studenten een reis naar Turkije. Over haar bevindingen ten aanzien van het Turkse geschiedenisonderwijs doet ze in dit artikel verslag.

Het beschrijven van het geschiedenisonderwijs in Turkije op dit moment is geen eenvoudige zaak. Net zoals in Nederland verschillen de doelstellingen en de leerstof zeer per leeftijdsgroep en is de ene onderwijzer de andere niet.

Van de andere kant is in Turkije de greep van de overheid op met name het leerplan en de leermiddelen veel groter. Vrijwel alles wordt van hogerhand bepaald en geregeld. In die zin is de leerstof veel eenvormiger dan hier. Het grote aanbod van verschillende schoolboekmethoden zoals in ons land is daar ondenkbaar. Evenzo de grote diversiteit aan werkvormen.

Het zou echter in het bestek van dit artikel te ver voeren om een grondige inhoudelijke analyse van de geboden leerstof te geven. Ik kan niet verder gaan dan het weergeven van een aantal grote lijnen en daarbinnen kenmerkende observaties tijdens mijn bezoek aan diverse scholen (van kleuterschool tot universiteit) ter gelegenheid van onze studiereis (pasen '84).

Om de plaats van het geschiedenisonderwijs te kennen is het mijns inziens wel van be-

lang ons eerst te verdiepen in de structuur, de doelstellingen en de problemen van het hele Turkse onderwijs. Pas dan is het mogelijk in te schatten welke waarde in Turkije gehecht wordt aan het kennen van het verleden en te begrijpen waarom bepaalde keuzes met betrekking tot de leerstof en werkvormen gemaakt zijn.

Turkije, Westerse staat?

Een bezoeker/ster van het huidige Turkije merkt meteen dat dit land niet alleen grote tegenstellingen kent maar dat tevens veel in beweging is. In een brochure van de overheid wordt de situatie als volgt gekenschetst: *'In Turkije is de sociaal-economische situatie en de daarmee gepaard gaande demografische ontwikkeling te vergelijken met die in Europa in het midden van de vorige eeuw, nl. de periode van industrialisatie met dezelfde sociale gegevens zoals landvlucht, migratie, ontstaan van fabrieken, concentratiegebieden, urbanisatie e.d.'* Daarbij komt dat met name de steden in het westen sedert het begin van deze eeuw en vooral na Atatürk een samenleving naar westers model kennen die schril contrasteert met de vaak feodale verhoudingen op het platteland en in het oosten.

Ondanks bovenstaande ontwikkelingen en de enorme aandacht voor opbouw van de industrie vanaf 1920 leeft nog steeds ongeveer 70 procent van de Turkse bevolking op het platteland en is hoofdzakelijk werkzaam in de landbouw. Het leven is daar erg zwaar en de werkloosheid en armoede groot.

De invloed van de Islam op het dagelijks leven is in die gebieden nog erg bepalend. De

Turkse regering ziet zich dus voor nogal wat problemen geplaatst. Dit wordt nog verhevigd door de interne politieke tegenstellingen, minderhedenproblematiek en de internationale positie (Griekenland, de Navo) van het land.

Het doel is sinds Atatürk echter nauwelijks gewijzigd: Turkije moet een moderne staat worden. Een beter geschoolde bevolking acht men in dit hele proces een noodzakelijkheid.



Borstbeelden van Atatürk. Uit: *Turken onder anderen*. p. 77.

Het Turks onderwijsbestel

Bovenstaande verwachtingen drukken zwaar op het onderwijssysteem en zijn op allerlei terreinen duidelijk merkbaar. Er wordt in school veel aandacht besteed aan de ideeën van Atatürk en de Turkse geschiedenis vanaf 1918. Veel verwacht men van de lessen in de natuurwetenschappen en de Europese talen. Er bestaan zelfs scholen van voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (lise) waar bijna uitsluitend in het Engels of Duits les wordt gegeven, zodat de westerse wetenschappelijke kennis voor de leerlingen toegankelijker zal worden. Dit zijn vaak dure elite-scholen, waar vooral ook re-migrantenkinderen een plaats proberen te veroveren omdat ze daar het minst last van hun taalachterstand zullen hebben.

Het hedendaags onderwijs is nog steeds grotendeels gebaseerd op de hervormingen van Atatürk. Alle scholen, ook de privé-scholen staan sinds 1920 onder supervisie en controle van het ministerie van onderwijs. Er bestaat een vorm van staatspedago-

giek en vrij directe bemoeienis. In iedere grote stad of provincie is er een directeur-generaal, afgevaardigde van de minister, die grote bevoegdheden heeft op het gebied van onderwijs, met name het benoemen van leerkrachten en de goedkeuring van leermiddelen.

De staatsscholen zijn gemengd en verschaffen gratis onderwijs.

Dat geldt niet voor de privé-scholen en de opleidingen tot religieus leider.

De doelstellingen van het Turkse onderwijs werden vanuit de staat als volgt geformuleerd:

1 Ieder lid van de Turkse natie opvoeden tot burger die zich gedraagt naar Atatürk's hervormingen en het Turkse nationalisme, zoals dit is geformuleerd in de inleiding van de grondwet, dat wil zeggen:

- een burger, die de nationale, morele, humane en culturele waarden navolgt, beschermt en uitdraagt.
- een burger, die van zijn familie, zijn natie en zijn land houdt.
- een burger, die zich bewust is van zijn plichten en verantwoordelijkheden t.o.v. de Turkse republiek (een nationale, democratische, seculaire en sociale staat gebaseerd op de mensenrechten en de basisprincipes, zoals die in de grondwet zijn vastgelegd).
- een burger, die dit bewustzijn tot uitdrukking laat komen in zijn gedrag.

2 Alle Turkse burgers opvoeden tot constructieve, vernieuwde en produktieve individuen, die:

- fysiek, mentaal, moreel en geestelijk evenwichtig zijn.
- persoonlijkheid en karakter bezitten.
- die vrij zijn en wetenschappelijk georiënteerd met een wereldwijd perspectief.
- de mensenrechten respecteren.
- persoonlijkheid en initiatief waarderen.
- verantwoordelijkheidsgevoel t.o.v. de samenleving bezitten.

3 Alle Turkse burgers voorbereiden op het leven door het ontwikkelen van hun interessen, talenten en bekwaamheden om hen in staat te stellen de noodzakelijke kennis, vaardigheden, attitudes, samenwerkingsgevoelens en beroepen te verwerven, die hen gelukkig zullen maken en bijdragen tot het welzijn van het land.

4 Dus, enerzijds het vergroten van het geluk en de levensstandaard van de Turkse burgers en de Turkse samenleving en anderzijds het aanmoedigen en stimuleren van de economische, sociale en culturele ontwikkelingen in een sfeer van nationale eenheid en coöperatie; en tenslotte de Turkse staat maken tot een constructief, creatief en gedistingeerd lid van de hedendaagse beschaving.



Cumhuriyet Bayramı.

Het geschiedenisonderwijs

Het geschiedenisonderwijs neemt op elk onderwijsniveau een belangrijke plaats in. Op de lagere school staat *'het ontwikkelen van patriottische gevoelens, van een democratische levenswijze en van een fierheid die zoon te zijn van een voorname natie met een groot verleden'* voorop. Voor de orta komt naast het ontwikkelen van het nationaal bewustzijn op de eerste plaats *'het beschermen van de waarden van de Turkse cultuur en geschiedenis en het volgen van de principes van de Turkse hervormingen, zoals deze door Atatürk werden ingevoerd.'* Daarnaast moeten de leerlingen de constitutie van de republiek en haar wetten leren respecteren.

Wil je beschrijven hoe dergelijke doelstellingen in het onderwijs nagestreefd worden, dan kun je niet alleen volstaan met na te gaan welke onderwerpen in de methoden voor de sociale vakken (geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer samen) aan de orde komen. Kennis en trots over het Turkse verleden (en daarin vooral weer Atatürk) duiken ook steeds weer op in de taallessen, de lessen over eigen cultuur en folklore, de muzieklessen, ja zelfs in de inrichting van het hele schoolgebouw.

In geen school ontbreekt de Atatürk-hoek, waar een beeld of immens schilderij omringd met attributen en spreuken staat te pronken. De Turkse vlag is overal aanwezig, zeker op het bureau van de directeur. Alle klassen, zelfs de sporadische kleuterverblijven hangen vol met zijn portretten.

Veel leerkrachten beginnen de dag met een van de spreuken op het bord. In een kleuterklas, die ik bezocht zongen kinderen heel vanzelfsprekend liedjes over de heroïsche Atatürk, daarbij wijzend op zijn portret.

Aan het verleden wordt dus al heel vroeg aandacht besteed, maar officieel staat geschiedenis pas vanaf de vierde klas op het leerplan. Dit binnen het kader van het vak 'sociale wetenschappen'. Daarvoor is in de lagere school 3 uur, in de orta vier uur per week ingeruimd.

Op de meeste bezochte scholen heb ik in de lagere klassen een soort voorbereidend geschiedenisonderwijs gezien: ontwikkeling van tijdsbesef via seizoenen, kalenders en tijdbalk van je eigen leven. Het materiaal daarvoor was of door de leerkracht of door de kinderen zelf gemaakt. Ook werden op nogal wat scholen aardrijkskunde en geschiedenis geïntegreerd aangeboden vanaf de 2de klas volgens de lijn: Wie ben ik/ mijn familie? In welk dorp leven wij, in welke streek? Hoe leven de mensen hier en hoe was dat vroeger? Tegelijkertijd werden daarbij basisvaardigheden aangeleerd zoals kaartlezen en gebruik van tijdbalken. Het

ten krijgen ze na verloop van tijd een baan in een stad. Er wordt zowel van lagere scholen als alle middelbare scholen een lijst bijgehouden met gegevens. Vol trots vermelden de directeurs van de lise's die ik bezocht welke plaats op de lijst zij innamen. Uiteraard stond de school met de beste resultaten bovenaan. Dat was het lise waarvan bijna alle geslaagden toegelaten werden tot de universiteit.

In Turkije kent het onderwijs net zoals in Nederland een trapsgewijs oplopende structuur. Elke trap vormt een finaliteit of biedt mogelijkheden tot verdere opleiding.

Aan de basis ligt een vijfjarige lagere school (ilkul). Voor de niet-schoolverlaters volgt er daarna een eerste grote differentiatie naar ofwel het lager middelbaar onderwijs (orta), een opleiding tot moslimleider (imam hatip) of naar een of andere beroeps- of technische school. Het is de bedoeling om ooit deze middenfase voor ieder Turks kind verplicht te stellen. Voor vele kinderen is op dit moment echter lagere school eindonderwijs.

Na de orta kan een kind eventueel naar het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (lise) of naar een hogere beroepsopleiding. Hierna dienen twee zware toelatingsexamens te worden afgelegd voor de universiteit of een academie. Het aantal universiteiten, hogere instituten en academies kan de grote toeloop niet opvangen. Slechts een op de tien kandidaten wordt toegelaten.

Dit zijn de idealen. Praktijk is echter dat het onderwijs kampt met enorme problemen.

Zo is er een groot verschil tussen stad en platteland, een geweldig aanbod aan leerlingen en een groot tekort aan goed geschoolde leerkrachten, leermiddelen en schoolgebouwen. Er zijn zelfs gebieden waar nauwelijks onderwijs aanwezig is. De grote steden kennen lagere scholen met 1500 tot 2000 leerlingen. Daar wordt lesgegeven in een ochtend- en een middagploeg en de klassen zijn overvol (tussen de 40 en 60 leerlingen).

Er bestaat leerplicht van 6 tot 14 jaar voor alle jongens en meisjes, maar het toezicht daarop is gering. Het analfabetisme is dan ook nog steeds schrikbarend hoog, vooral in Zuid-oost Anatolië. Afhankelijk van het gebied tussen 53 procent en 80 procent. De meeste analfabeten zijn vrouwen, omdat nogal wat mannen tijdens hun militaire dienst leren lezen en schrijven. Meisjes worden ook nu nog veel eerder thuisgehouden. In theorie moet de muhtar (dorps-, wijk- hoofd) er op toezien dat elk kind minstens de lagere school bezoekt, maar het blijkt dat dit zelfs nu nog voor 25 procent van de kinderen niet opgaat. Verder is het absentisme erg groot.

De positie van leerkrachten is niet erg rooskleurig. Niet alleen dat hun inkomen zelfs voor Turkse begrippen erg laag is, ze worden ook van hogerhand ergens geplaatst. Afhankelijk van hun resultaten en contac-

aanschouwelijk materiaal was ook hier weer door leerkrachten gemaakt. Vanaf de vierde klas, gesteund door de methoden, verdiept men zich in het land en haar geschiedenis. Daarna wordt aandacht besteed aan de verhoudingen tussen Turkije en haar buurlanden en in de hoogste klas wordt dat uitgebreid tot wereldgeschiedenis en mondiale aardrijkskunde. Vooral die gebeurtenissen uit andere naties komen aan de orde die vanuit het standpunt van de Turkse burger belangrijk zijn voor zijn eigen geschiedenis, bijvoorbeeld de situatie van het Turkse rijk vlak voor de eerste wereldoorlog.



dag in 1920 kwam in Ankara het eerste nationale parlement bij elkaar. In mei 1919 ontstonden na de Griekse inval in Izmir overal verzetsgroepen die een guerilla begonnen. Dat wordt nog steeds gevierd op 19 mei. Er zijn dan grote parades van leerlingen van middelbare scholen in uniform en er worden gymnastiekuitvoeringen gegeven. 27 mei *Anayasa Bayrama* is het feest van de vrijheid en de grondwet. Men herdenkt daarmee de militaire staatsgreep van 1960. Er werden toen een aantal politieke hervormingen doorgevoerd (o.a. een democratische grondwet) en er werden verkiezingen gehouden. Ook op deze dag worden er parades gehouden. Op deze dagen hebben de Turken meestal vrij. Daarnaast wordt op 30 augustus *Zafer Bayrami*, het feest van de overwinning op de Grieken in 1922 gevierd. Een ander belangrijk feest is 29 oktober, *Cumhuriyet Bayrami* (feest van de republiek). Op deze dag 1923 werd de Sultan afgezet en werd in korte tijd de invloed van de islam op het sociale leven en de staatsinrichting afgebroken. De kinderen, zowel als de volwassen burgers, moeten zich steeds weer realiseren hoe belangrijk die omwentelingen zijn geweest.

Leermiddelen en werkvormen

In tegenstelling tot vroeger moeten ouders alle schriften, schrijfgerei en bijna alle leerboeken zelf kopen. Het gevolg is dat er grote verschillen zijn tussen de door de kinderen meegebrachte materialen. De een heeft schitterend mooie viltstiften en een nieuwe atlas, de ander moet het met heel wat minder doen. Alleen de schoolboeken zijn identiek. Ze zijn goedkoop en vallen volslagen in het niet bij wat wij gewend zijn. Elk schoolboek, van welk vak dan ook, bevat minstens één foto van Atatürk. Het is de bedoeling dat dit naast de genoemde standbeelden 'de kinderen een levendig historisch bewustzijn aan dit tijdperk uit hun geschiedenis (geeft)'.

De inhoud van alle vakken wordt op de lagere scholen encyclopedisch aangeleerd en moet volledig beheerst worden op het eind van de 5de klas. Hierna ontvangen de kinderen een basisschooldiploma. De kennis wordt in klassikale lessen en vrij orthodox aangeleerd. De kinderen moeten erg veel van buiten leren. Stukjes tekst worden een aantal keren door verschillende kinderen voorgelezen of opgezegd. Ze staan daarbij naast hun banken. Ook komt het vaak voor dat stukken leerstof hardop door de hele klas worden opgezegd. De klassen zijn erg groot, waardoor kinderen maar weinig individuele aandacht krijgen.

Ook op de orta speelt het probleem van de grote klassen en het ontbreken van leermid-

Daarnaast omvat het vak sociale wetenschappen tevens de leer van de rechten en plichten van de burger, de oorsprong van de Turkse feestdagen en dergelijke. Rondom die dagen en weken worden in alle scholen projecten gedraaid. Ook daar bestaat een methodeboek voor. Het leerboek is thematisch geordend en bevat allerlei kleine prozastukjes met betrekking tot dagelijkse gebeurtenissen, feestdagen, seizoenen en thema's als de Unesco, het toerisme, de week van het kind en ook uiteraard hier weer Atatürk. Alle vakken staan in zo'n projectweek in het teken van zo'n thema. Hoe belangrijk deze feestdagen en projecten ook voor het geschiedenisonderwijs zijn blijkt wel uit de aanleidingen ervoor. Zo is 23 april de dag van *Cocuk Bayrami* (feest voor de kinderen) ingesteld ter nagedachtenis aan alle kinderen die in de onafhankelijkheidsoorlog gesneuveld zijn. Op deze

delen buiten het schoolboek. Ook hier waren de lessen die ik heb gezien leerkrachtgericht, klassikaal en hoofdzakelijk gericht op kennisoverdracht. Er wordt meestal een tekst gelezen, die daarna 'bediscussieerd' wordt. Dat laatste houdt in dat een leerling een vraag mag stellen die dan door de leerkracht beantwoord wordt. Daarna licht de leerkracht een en ander toe en de leerlingen krijgen vragen en opdrachten, die de volgende les besproken worden.

De gang van zaken in de klas is erg gedisciplineerd. Sommige docenten, die gehoord of gezien hebben wat leerlingen in Nederland of Duitsland aan vrijheden in lessen krijgen, staan daarover zeer verbaasd. *'Je moet diegene die jou wat wil leren toch hoogachten en dankbaar zijn?'* Kinderen van remigranten leveren bij terugkomst dan ook nog al wat problemen op in de scholen. Een aantal kinderen waarmee ik heb gepraat voelde zich vaak in het begin erg ongelukkig en gedesoriënteerd.

In het lise is de praktijk niet zo erg verschillend van de orta. Het lokaal is vaak wat beter, er zijn minder leerlingen en er is meer lesmateriaal. Vooral het lise wordt vanouds gekenmerkt door de ultranationalistische stroming die Atatürk met zijn hervormingen zoals het afschaffen van het Arabisch en het benadrukken van de eigen taal en geschiedenis tot stand heeft gebracht. Vandaar dat in geschiedenislessen de principes en de politiek van de Turkse revolutie en de Turkse ideeën in het algemeen zeer uitvoerig uiteengezet worden.

In het verleden werden daarvoor allerlei dubieuze middelen aangewend *'zoals het poneren van theorieën in geschiedenisboeken volgens dewelke alle talen en beschavingen zouden afstammen van de Turken'*. Het benadrukken van de superioriteit van het Turkse ras is inmiddels afgezwakt en sinds het ontstaan van de republiek is het lise-programma dan ook herhaaldelijk gewijzigd.

Ook nu nog valt echter te constateren dat er veel aandacht besteed wordt aan heroïsche perioden uit het Turkse verleden en dat zwarte bladzijden liever niet vermeld worden. Nou komt iets dergelijks uiteraard niet alleen in Turkije voor, maar opvallend is wel dat uit gesprekken met leerlingen en volwassenen bleek dat de meesten niet op de hoogte zijn van de geschiedenis van minderheden in eigen land zoals Armeniërs en Koerden. Ze zijn erg goed op de hoogte van feitelijkheden over de oude culturen uit de regio Klein-Azië, Midden-Oosten en Azië. Ook het Osmaanse rijk, de Turkse heerschappij over de Balkan en de continue vetes met Griekenland zijn belangrijke onderwerpen.

Men staat verbaasd over 'onze' geringe kennis over die perioden en de weinige aandacht voor de rol van Turkije in het verleden in Westeuropese geschiedenisboeken.

De indrukken die ik opdeed op de pedagogische academie in Denizli en de universiteit in Izmir bevestigden het beeld dat ook in de opleiding tot onderwijsgevendend heel veel aandacht besteed wordt aan encyclopedische kennis. Ook hier weer grote groepen studenten, weinig lesmateriaal en docentgerichte werkvormen.

Een geschiedenisles op de PA zag er als volgt uit: De studenten hadden een hoofdstuk uit het boek voorbereid (de verhoudingen tussen Turkije en Rusland tussen 1920 en 1933). Een studente kwam voor de groep en gaf uit haar hoofd de inhoud van het hoofdstuk weer. Daarna was er ruimte voor discussie. Dat wil zeggen: in feite kreeg een aantal studenten de mogelijkheid vragen te stellen, die dan gezamenlijk door docent en student beantwoord werden. Hierna gaf de docent een korte toelichting op het gesproken thema. In het onderhavige geval beklemtoonde hij het Russische gevaar in de regio en het belang van deelname van Turkije aan de Navo.

Aan pedagogische/didactische kanten van het geschiedenisonderwijs besteedt hij geen tijd. De lessen zijn puur op eigen niveau gericht. Ideeën over lessen moeten studenten in de pedagogielessen opdoen.

De opleiding tot onderwijzer duurt twee jaar. In de eerste helft van het tweede jaar lopen de studenten een maand stage op een lagere school (vaak 3 à 4 per klas). In de 4de stage-week moeten ze zelfstandig lessen kunnen geven. Het met zoveel studenten stage lopen in een klas kwam ook bij de eerste graads opleidingen voor.

Turkse taal en cultuur in Nederland

Welke conclusies vallen er te trekken met betrekking tot de situatie van Turkse kin-

deren in het Nederlandse (geschiedenis-) onderwijs?

Het is duidelijk dat kinderen die in Turkije een lagere school bezocht hebben zowel wat inhoud als werkvormen betreft totaal andere ervaringen hebben. Ook Turkse kinderen die in het Nederlandse onderwijs les hebben gehad in Turkse taal en geschiedenis hebben een heel andere voorkennis dan Nederlandse kinderen. Het leerplan van het herkomstland is bij bicultureel onderwijs meestal de leidraad. De ambassade heeft daarin vaak een actieve rol. De discipline en onderwijsmethoden zijn vaak conservatiever en klassieker dan de kinderen in hun 'gewone' lessituatie gewend zijn. Dat levert vaak problemen op.

Het officiële Turkse geschiedenisonderwijs sluit nauwelijks aan bij wat de kinderen in Nederlandse methoden geleerd krijgen en andersom. In Nederlandse methoden wordt geen aandacht besteed aan of consequenties getrokken uit het feit dat Nederland inmiddels een multi-culturele samenleving is. Een consequentie zou kunnen zijn dat de inhouden van methoden eens kritisch bekeken zouden moeten worden op vooroordelen en eenzijdig (Europa-centrische) belichte thematieken (bijvoorbeeld kruistochten of kolonialisme). Van de andere kant zijn initiatieven zoals in Duitsland, waar Turks lesmateriaal gericht op de situatie van Turkse kinderen in het buitenland ontwikkeld is, te prijzen. Scholen die nu iets willen doen aan deze lacunes of problemen zijn vaak veroordeeld tot energievretende en tijdrovende initiatieven.

Opvallend is dat de afgelopen jaren enorm veel gepubliceerd is over moedertaalonderwijs, tweede taalverwerving en de maatschappelijke positie van culturele minderheden, maar nauwelijks met betrekking tot de grote discrepantie tussen de onderliggende ideologieën die spreken uit de diverse



Anayasa Bayramı.

invullingen van sociale wereldoriëntatie. Een gunstige uitzondering daarop is Marc Ferro's, het vorig jaar in het Nederlands vertaalde, *Hoe de geschiedenis aan kinderen wordt verteld*.

Tot nu toe is er tevens weinig onderzoek gedaan naar het wereldbeeld of zelfbeeld dat b.v. een Turks kind opdoet uit vakken als aardrijkskunde of geschiedenis. Dit geldt voor zowel het Nederlandse, Turkse als biculturele onderwijs. En dat ondanks het feit dat deze vakken juist een enorme bijdrage zouden kunnen leveren aan het proces waarin onze samenleving zich nu bevindt. Deze verantwoordelijkheid hebben ze niet alleen ten aanzien van de buitenlandse kinderen, maar zeker ook m.b.t. de Nederlandse. Gedegener kennis over elkaars achtergronden en cultuur is ontzettend waardevol. Dat bereik je niet door af en toe

een project te draaien, maar juist door deze problematiek in je onderwijs te integreren. Uit het sporadische onderzoek blijkt in elk geval al dat een van de redenen van het slecht functioneren van immigrantenkinderen in ons onderwijs ligt in het feit dat de leerstof ontwikkeld is voor het westerse kind en nauwelijks aansluit bij een andere leefwereld. Bij het immigrantenkind komen de bij geschiedenis en aardrijkskunde behandelde gewoonten, feesten en rolpatronen vreemd over. Het heeft vaak minder of geen inzicht in al deze aspecten en is er ook minder in geïnteresseerd.

Niet zelden ervaart het alles als vijandig, omdat het de indruk krijgt dat zijn eigen cultuur minderwaardig is. Bovendien verneemt het kind over zijn land, geschiedenis en cultuur in de klas niets, of zeer weinig, wat de ontwikkeling van zijn identiteit ernstig belemmert.

Geschiedenisonderwijs in Marokko; vroeger en nu

H.M. Obdeijn

Herman Obdeijn is als onderwijs-attaché verbonden aan de Nederlandse ambassade in Rabat. Hij geeft in het hierna volgende artikel aan welke plaats het geschiedenisonderwijs inneemt in de Marokkaanse scholen en welke doelen men met dat onderwijs vroeger en nu wilde/wil bereiken.

In de traditie van de Islam staat het gehele onderwijs in dienst van een beter beleven van de godsdienst. In de dorpsscholen was de Koran, het heilige boek van de Islam, het enige leerboek: daaruit leerden de kinderen lezen en schrijven. De mate van kennis werd afgemeten aan de hoeveelheid hoofdstukken van de Koran die men uit het hoofd kon opzeggen. Het middelbare en het hoger onderwijs werd gegeven in de moskee en had ook tot doel het woord van God beter te begrijpen. De Koran is tevens de bron van rechtsinterpretaties en geeft de leefregels voor een samenleving waar het wereldlijke en het geestelijke niet gescheiden zijn. Als er in dit systeem al een plaats is voor andere wetenschappen dan is het als hulpwetenschappen van de Koranstudie. Dit gold ook voor de studie van de geschiedenis. In een wereldbeeld waarin God geacht wordt rechtstreeks de gebeurtenissen te bewerkstelligen, is geen plaats voor een

geschiedopvatting die zoekt naar oorzakelijke verbanden. De geschiedenis is een opvolging van gebeurtenissen zonder dat gesproken kan worden over oorzaak en gevolg. De traditionele geschiedschrijving binnen de Islam bestaat dan ook vaak uit een pure opsomming van feiten, met een sterke nadruk op de chronologie. Hieruit konden gevolgtrekkingen worden gemaakt omtrent de status van een persoon of een groep: stamde hij af van de profeet, was hun bekeering tot de Islam eerder of later tot stand gekomen dan elders etc.

In deze opvatting van de geschiedenis is er geen plaats voor profane geschiedenis en zeker niet voor de geschiedenis van de niet-islamistische wereld. Voor de traditionele moslem geschiedschrijvers begint het gebeuren dat de moeite van het beschrijven waard is met de komst van de Islam; de rest is prehistorie.

Het Franse protectoraat

Met de vestiging van het Franse protectoraat in 1912 doet ook een nieuw onderwijsstelsel zijn intrede in Marokko. Er komen scholen naar Europees model met een lesprogramma afgeleid van wat in Frankrijk plaats vond. In dit programma werd een plaats ingeruimd voor het geschiedenisonderwijs, maar de strekking was nu niet meer om de Islam beter te begrijpen. De nadruk kwam te liggen op de rechtvaardiging van het Franse protectoraat in Marokko.

De Franse overheersers waren zich er wel van bewust dat het geschiedenisonderwijs gevaarlijk kon zijn: de Marokkaanse leer-

kleio

Door zo'n min of meer toevallig initiatief blijkt gewoon weer hoe groot de vraag is naar dit soort concreet materiaal, ondanks de vele projecten die door diverse instanties

lingen zouden teveel kunnen horen over de vrijheid, gelijkheid en broederschap zoals gepredikt door de Franse Revolutie. In een instructie van 1920 werd dan ook duidelijk gesteld dat het doel van geschiedenisonderwijs in scholen met Marokkaanse leerlingen moest zijn: het opwekken van gevoelens van loyaliteit en dankbaarheid jegens Frankrijk.



De Berbertaal kent een eeuwenoud alfabet, maar in Marokko mag het niet gebruikt worden.

Het onderwijs beperkte zich nu niet meer tot de islamitische periode maar bracht de hele geschiedenis binnen het gezichtsveld van de leerlingen. Schematisch gesteld was de voorstelling als volgt: het oude Marokko heeft een grote bloei gekend, vooral dankzij de beschaving en de bestuurlijke ordening van de Romeinen. Deze bloeiperiode kwam ten einde door de invallen van vreemde overheersers: eerst de Vandalen en daarna de Arabieren. Terwijl in Europa de beschaving voortschreed kwam die in Noord-Afrika tot stilstand. Frankrijk heeft door de eeuwen heen gepoogd een bijdrage te leveren tot het herstimuleren van de Ma-

Het ontwikkelen van meer van zulk concreet lesmateriaal en het aanpassen van bestaande leerboeken lijkt me dan ook zeer gewenst wanneer we met intercultureel onderwijs ernst willen maken.

In de tijd van het protectoraat werd de eigenheid van de Berberbevolking benadrukt en werden de Arabieren voorgesteld als veroveraars en overheersers. De Fransen hebben in hun politiek sterk de nadruk gelegd op deze scheiding in twee bevolkingsgroepen. In 1930 werd zelfs een decreet uitgevaardigd waarbij de Berberbevolking onttrokken werd aan de islamitische rechtspraak en een eigen rechtssysteem kreeg.

X.O.UEX 02

X: x o. u u z n .

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840.

* *

ΠΣΙ ΥΛΗΘΙ ΧΘΣ. Χ ΧΙΘ., ΙΘΘΙΑΑ ΙΘ * ΑΛΙΧΧ.

ΥΙΘΘΙ : Θ ΙΘΘΙ Χ.ΧΙΧ !

*
 * *
 C3 . 1 * . O 3 0 0 ε C . M ε X 0 0 V ε I u . 0 0 ,
 V 1 0 . * 4 4 . 2 . ε x i 0 . 0 !
 Φ . 1 1 ε u i c 2 0 2 0 , π 4 5 v x ε A A ε η 3 0 ,
 V . v . 1 x 4 4 0 0 0 1 1 x v 0 0 .

А. С. С. С. С.
(1873-1932)

R. Appel e.a., *Onderzoek van het gewoon lager onderwijs aan Marokkaanse en Turkse kinderen*, Leiden 1979.



Een derde leitmotiv was dat de vooruitgang in Marokko in feite gestagneerd was. Het land was een soort Doornroosje en het

القطعة الثانية

ما أبعد السقم

إلى القصر ملكي يدي ، فما التزود !

تُرى ، هل في خُوبِ هِزَّة ؟

وَعَلَامٌ فِي السَّمَاءِ نَدَاءُ حَرٍّ

* * *

وَأَنْ يَخْشَوْا رَبَّهُمْ ، فَيُتَّقُوا بِهِمُ الْقَضَاءَ ،

(1) وَلَيْسَ إِطْلَاقُ مِنْ حَقِيبٍ

اشتهى ، إلى ، لئلا من وقد النمار ،

ولا لترجي فرصة يلتزم في الظلم ،

إِنَّ لِي قَلْبًا مَّا أَنْتَحَهُ ، إِمَّا تَفْهَمُونَ

مِنَ الْحَبِّ تَخْمَرُ حَبَّهُ وَتَهْلِكُ

حمو امكاور

(1932 - 1873)

1. إِنْ دِي = اِيْ اِنْ الشَّمْسِ -- وَتَشِيْ يَدَاكَ = اِيْ لَيْسَ لَكَ...
وَالْمَنِيْ الْجَمَلِيْ اِنْ الشَّمْسِ مَحْمَدَ وَالشَّمْسِ غَارِغَ مِنْ كَلِّ هَبْ

Een gedicht in Berberversie en in Arabische versie.

editie van 1952:

RÉSUMÉ

1. De 1912 à 1914, Lyautey, premier Résident Général, fait régner la paix sur «Le Maroc utile».
2. Il garde le Maroc pendant la guerre 191-1918 et jusqu'à son départ en 1925, il fait construire, des villes, des routes, des hôpitaux et des écoles.
3. Après la guerre du Rif, la pacification continue pour se terminer en 1934.
4. Aujourd'hui, le Sultan est obéi de tous les Marocains. L'administration française, dirigée par le Résident Général, a organisé le pays.

editie van 1961:

RESUME

1. De 1912 à 1914, Lyautey, premier Résident Général, fait régner la paix sur la plus grande partie du Maroc.
2. Avec l'appui du sultan Moulay Youssef, Lyautey fait construire des villes, des routes, des ports, des hôpitaux et des écoles.
3. Grâce à l'entente de ces deux hommes, le Maroc commence à devenir un état moderne.

editie van 1952:

Dans le bled berbère, on bâtissait toujours des qasbas de pisé aux murs obliques. Ainsi le Maroc, raidi dans son isolement, était tout entier tourné vers le passé. Il allait progresser rapidement avec l'aide de la France.

editie van 1961:

Dans le bled berbère, on bâtissait toujours des casbahs de pisé aux murs obliques. Ainsi le Maroc, raidi dans son isolement, était en grande partie tourné vers le passé.

tekst uit 1952 die geheel is verdwenen in 1961:

Ainsi, grâce à la paix française, l'Algérie et la Tunisie qui, avant 1830, étaient des pays misérables sont aujourd'hui de belles régions où les gens sont heureux de vivre. C'est là l'oeuvre de la France qui «a réveillé la vieille terre des Berbères».

Enkele voorbeelden van 'aanpassing' van teksten, allemaal genomen uit verschillende edities van het boekje 'Histoire du Maroc' van L. Levesque en Ch. Penz, uitgegeven te Rabat.

Franse protectoraat was de prins die het land weer in beweging bracht. De weldaden en resultaten van het Franse protectoraat werden dan ook breed uitgemeten en verschillende lessen in de geschiedenisboekjes waren hieraan gewijd.

Het moderne Marokko

Het is duidelijk dat de voorstelling van zaken zoals die plaats vond tijdens het protectoraat niet gehandhaafd kon blijven in Marokko na het verkrijgen van de onafhankelijkheid in 1956. Het geschiedenis-onderwijs gaat de invloed ondervinden van de heersende politieke ideeën. De benadrukking van het Berber-element wordt gezien als een koloniale poging van verdeel-en-heers.

Nu komt de nadruk te liggen op de continuïteit van de Arabische dynastieën, die geheerst hebben over grote gebieden met duidelijke grenzen. Het vorstenhuis is de centrale bindende factor in de geschiedenis: onder de laatste koningen Mohammed V en Hassan II heeft het land zijn vrijheid en eenheid herkreken. De Marokkaanse natie als een al lang bestaande entiteit met daaraan verbonden een cultus van de grenzen wordt een dominerend thema.

Toch duurde het wel enige tijd voordat deze nieuwe ideeën werkelijk gestalte kregen in het onderwijs. Na de onafhankelijkheid heeft men eerst een aantal noodoplossingen gekozen. Voor het lager onderwijs bijvoorbeeld werd een schoolboekje uit 1952 herdrukt maar met weglating van de 5 hoofdstukken die over de koloniale tijd gingen en met herformulering van een aantal passages. In het voortgezet onderwijs waar helemaal geen schoolboeken voor de geschiedenis van Marokko bestonden, publiceerden enkele Franse leerkrachten een aantal voorlopige teksten. In 1969 werd voor het eerst een officieel programma vastgesteld en van 1970 dateert de invoering van het Arabisch als voertaal in het geschiedenis-onderwijs.

Voor de middelbare school zijn inmiddels door het ministerie van nationale opvoeding officiële schoolboeken uitgegeven. Voor de lagere school zijn twee verschillende series in omloop, die hoewel goedgekeurd door het ministerie, toch niet te beschouwen zijn als officiële uitgaven.

Op de lagere school wordt geschiedenis onderwezen in de laatste drie leerjaren à raison van 45 minuten per week. Elk jaar wordt de gehele geschiedenis in vogelvlucht doorgenomen met iedere keer wat meer details: in feite dus in concentrische vorm. Volgens de officiële instructies van 1970 heeft het geschiedenis-onderwijs ten doel om het specifieke karakter van de Marokkaanse samenleving te doen inzien, om te

tonen dat de Marokkaanse beschaving het resultaat is van een langdurig historisch proces, om de liefde voor het vaderland te ontwikkelen zonder te vervallen in chauvinisme en om de leerlingen het oorzakelijk verband te laten ontdekken tussen de historische gebeurtenissen.

Als men het programma vergelijkt met dat uit de tijd van het protectoraat dan constateert men een duidelijke verschuiving van de aandacht: terwijl in de koloniale tijd 34 procent van de lessen besteed werd aan de periode 600 tot 1800 is dit in de nieuwe programma's bijna 60 procent. De 19e en 20e eeuw, die in de tijd van het protectoraat 45 procent van de aandacht kreeg en waarin dan langdurig de weldaden van Frankrijk werden opgesomd, moeten zich nu tevreden stellen met 24 procent. De programma's en dus ook de boeken behandelen vooral de tijd tot 1956, datum van de onafhankelijkheid.

Het is opvallend dat aan de recente geschiedenis van Marokko sinds 1956 slechts één les werd gewijd. Wat dat betreft kan het geschiedenis-onderwijs in Marokko niet beschuldigd worden van verheerlijking van koning Hassan of van opzweepen van nationalistische gevoelens betreffende de voormalige Spaanse Sahara.

Wel is er een levensverhaal van koning Hassan in de vorm van een stripverhaal in omloop zowel in een Arabische als Franse versie. Dit boek vindt men in alle schoolbibliotheken en het dient veelvuldig bij prijsuitreikingen op het einde van het schooljaar.



Op de middelbare school werd in de tijd van het protectoraat geen aandacht geschonken aan de geschiedenis van Marokko tenzij in het kader van de islamitische godsdienstige vorming. In de eerste jaren na de onafhankelijkheid bleef dit ten dele zo: de algemene profane geschiedenis werd in het

LA "FRONTIÈRE" EST FRANCHIE DANS L'ENTHOUSIASME...



Uit het levensverhaal van koning Hassan II in stripvorm; de annexatie van de Sahara.

Frans onderwezen terwijl de lessen betreffende de geschiedenis van de wereld van de Islam verzorgd werden door Arabisch sprekende leraren die vaak geen historische vorming hadden gehad.

In 1970 kwam er één geïntegreerd programma waarbij voorop stond dat het niet de bedoeling was om de oude programma's uit het Franse verleden zo maar in het Arabisch te vertalen. Men wilde een geschiedenis schrijven vanuit Marokkaans standpunt om aan de Marokkanen hun geheugen terug te geven.

In de eerste cyclus van 4 jaar passeert de gehele geschiedenis de revue, maar met een zeer sterke aandacht voor de Arabische wereld: bijna 75 procent van de lessen is hieraan gewijd.

In de tweede cyclus die de laatste drie jaar van de middelbare school omvat, wordt de geschiedenis hernomen vanaf de 16e eeuw. Ook dan wordt nog 42 procent van de lessen besteed aan de Arabische wereld tegen 52 procent aan de Europese wereld. Slechts één les gaat over Afrika en het Amerikaanse continent. Wat dat betreft is de europa-centrische visie van het Franse onderwijs nog niet gecorrigeerd.

Enkele belangrijke themata

Sinds 1970 staat het onderwijs in het teken van de arabisering. Dit houdt allereerst in dat het geschiedenisonderwijs voortaan plaats vindt in het Arabisch.

Hierbij moet aangetekend worden dat dit litteraire Arabisch in feite niemands moedertaal is: zowel het Marokkaanse Arabische dialect als de verschillende Berbertalen staan ver af van het klassieke Arabisch, wat verheven is tot officiële nationale taal. Er zit duidelijk een centraliserende bedoeling achter deze maatregelen: door het gehele onderwijs te laten plaats vinden in deze taal en het gebruik van de dialecten te verbie-

den wordt het particularisme van Berbers en Arabieren overstegen. Door deze taal te gebruiken wordt tevens een brug geslagen naar de rest van de Arabische wereld.

Ook inhoudelijk is de nadruk komen te liggen op de eenheid van land en volk. Voor de Berberleerlingen wordt de pre-islamitische en vroeg-islamitische geschiedenis van het Arabische schiereiland gepresenteerd als hun eigen geschiedenis.

Het is dan ook vanzelfsprekend dat de grote plaats die het koloniale onderwijs inruimde voor de Berbers drastisch is afgenomen.

De Berbers worden niet meer beschouwd als van Europese oorsprong, maar de nieuwe schoolboeken zoeken hun origine in het Midden-Oosten: zij zouden van semitische oorsprong zijn, in feite zeer verwant aan de Arabieren. Er is ook geen sprake meer van verschillende culturen. De Marokkaanse bevolking wordt afgeschilderd als een vermenging van Arabische en Berber-elementen die door de Islam tot een volk zijn samengesmolten.

De herinnering aan het beruchte Berber-decreet van 1930 waarbij aan de Berbers een eigen juridisch statuut werd toegekend door de Fransen, maakt dat elke poging om de eigen identiteit van de Berbers naar voren te schuiven gezien wordt als een poging om interne verdeeldheid te bewerkstelligen.

Belangrijk is ook het thema van het nationale territorium.

Een sterk gezag verzekerd de veiligheid van het grondgebied en zorgt voor uitbreiding van de grenzen. De nationale staat wordt gepresenteerd als een continue gegeven in de Marokkaanse geschiedenis. De grote overwinningen op binnendringers in de loop der tijden worden beschreven als voorbeelden voor het heden. Als er verzet is tegen het centrale gezag is er geen sprake van zoeken naar oorzaken en motieven. Verdeeldheid krijgt geen aandacht. De lei-

der van de Rifopstand rond 1930, Abdelkarim El Khatabbi, wordt wel geroemd om zijn verzet tegen het kolonialisme, maar nergens worden zijn pogingen om te komen tot een onafhankelijke Rifrepubliek vermeld. Bij de grote verrichtingen van koning Hassan wordt natuurlijk de hereniging van de Spaanse Sahara met het moederland aan de orde gesteld. Eerder staat in een van de schoolboeken van de lagere school al een kaart van het historische Marokko waarbij ook Mauretanië en de oasid Tindouf (nu het Polisario-bolwerk in Algerije) als Marokkaans aangegeven staan.

Alles bij elkaar genomen kan gesteld worden dat het geschiedenis-onderwijs op de lagere school vooral een politieke geschiedenis is met grote nadruk op de rol van de verschillende dynastieën en op nationale



Ook in de filatelie krijgt de geschiedenis aandacht. Ieder jaar wordt er een speciale postzegel uitgegeven om de 'Groene Mars', de hereniging van Marokko met de Sahara, te herdenken. In 1984 stond de plechtige belofte om de Sahara terug te nemen op de zegel.

eenheid, zowel van bevolking als van territorium. Terwijl de geschiedenisboeken uit de tijd van het protectoraat grote aandacht besteden aan de vooruitgang van de beschaving in Marokko (dank zij de Franse invloed) wordt in de nieuwe boeken vooral gesproken over de nationale strijd tegen de koloniale overheerser. Nergens schemert ook maar door dat vele Marokkanen uit bepaalde klassen hebben samengewerkt met de Fransen zowel in het bestuursapparaat als in het economische leven. Men preferert een beeld te schetsen van een eendrachtige strijd die in 1956 met succes werd bekroond door het verkrijgen van de onafhankelijkheid.

Op de middelbare school is het beeld iets genuanceerder. Er wordt ook aandacht geschonken aan de sociale en economische aspecten van het imperialisme en aan de blijvende gevolgen daarvan. Maar men spitst het toe op de periode van het protectoraat. Er wordt niet ingegaan op de ontwikkelingen na 1956, waarbij een groot deel van de ontstane situatie voortduurde onder Marokkaanse verantwoordelijkheid. Een geschiedenis van het gewone volk is nog niet mogelijk en een analyse van de interne machtsverhoudingen in Marokko zal men in de geschiedenisboeken niet vinden.

Geschiedenis? Gaat dat dan ook over ons?

M. Kingmans

Magdaleen Kingmans is docente geschiedenis aan 'de Eekhorst' in Assen, een PABO met Havo-top. Van het begin af was ze nauw betrokken bij het daar lopende project bicultureel onderwijs. Elders in dit nummer worden een aantal project-bulletins, 'Marilah's', besproken.

In dit artikel gaat zij in op haar eigen ervaringen met een geschiedenis-onderwijs waarin geprobeerd werd niet alleen meer de Nederlandse cultuur centraal te stellen.¹ Door middel van een aantal praktijk voorbeelden laat zij zien hoe 'geschiedenis' intercultureel gemaakt zou kunnen worden.

Tijdens de treinkaping bij De Punt werd op het station van Groningen een Hindoeistaans meisje door een groepje opgeschoten jongens uitgescholden en fysiek bedreigd. Gelukkig grepen omstanders snel in, maakten een eind aan het incident en probeerden haar op haar gemak te stellen. Ze wees echter iedere hulp af met de woorden: 'Voor jullie zijn we immers allemaal zwart' en wandelde weg, de omstanders geschokt of verontwaardigd achterlatend.

Ze had wel gelijk. Al zijn de meeste autochtone Nederlanders tegenwoordig wel in staat onderscheid te maken tussen verschillende etnische minderheidsgroepen, toch denkt menig een dat alle Surinamers zwart en alle uit het Middellandse Zeegebied afkomstige moslims Turken zijn. Hieruit blijkt al wel, dat veel mensen nauwelijks beschikken over achtergrondinformatie over de cultuur van minderheden en daardoor evenmin begrip en tolerantie ten opzichte van die cultuur kunnen opbrengen. Niettemin is acceptatie een basisvoorwaarde om de Nederlandse maatschappij als multiculturele samenleving leefbaar te maken.

Om deze acceptatie te bevorderen is 'intercultureel onderwijs' tot stand gekomen. De belangrijkste doelen ervan zijn het begrip aankweken voor vreemde culturen, het wekken van inlevingsvermogen en het bestrijden van chauvinisme en vooroordelen.²

Het streven achter intercultureel onderwijs is acculturatie, dat wil zeggen de wederzijdse aanpassing van kinderen met verschillende culturele achtergronden. Kinderen afkomstig uit de dominante Nederlandse cultuur zijn hierbij onmiskkenbaar in het voordeel. Zij hoeven de waarde van hun cultuur niet te 'bewijzen' en kunnen het zich permitteren om belangstellend, maar vrijblijvend kennis te nemen van 'vreemde' culturen.

Het is echter de vraag of zulk intercultureel onderwijs veel kan bijdragen aan de identiteitsontwikkeling van niet autochtone leerlingen. In steeds bredere kring wordt daarom een meer emancipatorische benadering bepleit. Dit houdt in dat het Nederlandse onderwijs kinderen uit andere culturen leert omgaan met het leven in twee culturen, hen stimuleert een positief zelfbeeld te vormen en hen weerbaar maakt.³ De consequentie van deze – meer pedagogische – benadering is een vorm van onderwijs, die aansluiting zoekt bij de ervaringswereld van kinderen uit verschillende etnische groepen. In de praktijk betekent dit, dat docenten mogelijkheden moeten vinden om te differentiëren naar interesse en culturele identiteit. Dit is uiteraard slechts dan mogelijk, wanneer aan leerlingen een actieve rol binnen het onderwijsproces wordt toegekend: ze kiezen hun eigen (deel-)onderwerp, verzamelen deels hun eigen lesmateriaal en zoeken naar mogelijkheden verworven kennis aan hun klasgenoten over te dragen.

Zulke doelstellingen zijn hooggegrepen. Het zijn streefdoelen waarop je je in de praktijk kunt oriënteren. Ik zal hierna aan de hand van eigen praktijkervaringen laten zien waarheen de keuze voor intercultureel onderwijs je geschiedenisonderwijs kan voeren.

De eerste stappen

De doelstellingen van intercultureel onderwijs verschillen niet zoveel van die van het huidige geschiedenisonderwijs. Inleving in andere culturen (in het verleden), relativisme ten opzichte van de eigen cultuur en de eigen waarde-oordelen, tolerantie, het zijn vertrouwde begrippen. Het ligt dan ook voor de hand om eerst te zoeken naar mogelijkheden om binnen de traditionele leerstofordening aandacht te besteden aan de cultuur van niet-westerse volken.

Aanvullingen op de methode

Bestudering van de verschillende geschiedenis-methodes maakt al snel duidelijk, dat ze – met uitzondering van Egypte – weinig aandacht besteden aan niet-westerse culturen. Het is niet meer zo, dat de beschavingen de invloed van westerse culturen op de rest van de wereld expliciet benadrukt wordt;

kleio

nummer 4/85
pagina's 26 en 27

P.A. De Eekhorst
project bikultureel onderwijs

MARILAH 23

molukse vertellingen



vaak is er zelfs sprake van een kritische houding tegenover het optreden van Europese mogendheden. Het kader van leerstof-ordening waarin niet-Europese culturen behandeld worden en het normen- en waardenstelsel dat op hen toegepast wordt, zijn echter zuiver europacentrisch.⁴

Docenten die als een aanvulling op de methode dieper in willen gaan op de 'overwonnen' volkeren, zullen hun lessen zelf moeten verzorgen. Wanneer een les alleen aanvullende informatie bevat is succes bij de leerlingen verzekerd: ze hebben een hang naar het vreemde en onbekende. Het wordt moeilijker, wanneer ook andere opvattingen over mens- en maatschappij ter discussie gesteld worden.

Een eigen ervaring:

Bij de behandeling van het imperialisme in Afrika wilde ik ook de hierdoor ontstane ontwrichting van de traditionele structuur aan de orde stellen. Als invalshoek koos ik de landbouw, die bij veel stammen in Oost-Afrika van begin tot eind een vrouwenzaak was. Europese mogendheden benaderden echter altijd alleen de mannen als het om levering of afname van landbouwproducten ging.

Gevolg: een ontwrichting van de samenleving, zowel sociaal als economisch, omdat ook de oogsten terugliepen.

De leerlingen vonden echter het optreden van de Europese mogendheden correct: Afrikaanse mannen waren lui en buiten hun vrouwen uit.

Het is mij niet gelukt hen duidelijk te maken, dat arbeidsdeling voor een groot deel cultureel bepaald is. Ook een verwijzing naar discussies hieromtrent in Nederland werkte niet in een klas, waarin toch veel emancipatiebeluste meiden zaten.

Uit deze en een aantal vergelijkbare ervaringen trok ik de conclusie, dat ik door het

en passant aandacht te besteden aan andere culturen het gevaar liep bestaande vooroordelen te bevestigen en nieuwe te creëren in plaats van inzicht en begrip voor andere culturen tot stand te brengen.

Het leek me daarom belangrijk meerdere lessen aan een dergelijk onderwerp te besteden en veel aandacht te schenken aan de materiële en sociaal-culturele omstandigheden in het verleden.

Verdieping van de traditionele leerstof

De gelegenheid om een projectje uit te voeren waarin de cultuur in een niet-westers land centraal zou staan, deed zich voor, toen in een andere klas de 'ontdekkingsreizen' op het programma stonden. Omdat de aandacht van de Nederlanders vooral gericht was op de specerijen leverende Mo-

lukken, lag het voor de hand aandacht te besteden aan de oorspronkelijke cultuur op de Molukken en de veranderingen, die door de komst van de Nederlanders zijn veroorzaakt.

Dit bleek — ook in vergelijkbare situaties — een heilloze onderneming:

— Nederlandse bibliotheken zijn slecht voorzien van informatie, die het peil van een goede reisgids te boven gaan. Makkelijk toegankelijke informatie blijkt ook in meer gespecialiseerde bibliotheken vaak te ontbreken.

— Een groot deel van de wetenschappelijke standaardwerken is niet direct bruikbaar: veel van de literatuur over het voormalige Nederlands-Indië is geschreven vanuit het oogmerk tot een *Balans van Beleid*⁵ te komen en houdt zich bezig met vragen als 'Was het koloniale bestuur in Nederlands-Indië een goed bestuur of toonde het ernstige tekort-

DE PIONNEN

Als pion gebruik je het wapen van één van de Nederlandse handelssteden. Op de routebeschrijvingen staat aangegeven, welke steden op de verschillende routes voeren.

Knip de wapens uit en vouw ze dubbel, zodat het wapen van de stad aan beide zijden zichtbaar is. De buitenste stroken vouw je naar buiten: je kan dit 'voetje' meer stevigheid geven door er een stukje karton onder te plakken. Om te voorkomen dat de pionnen snel beduimd raken, kan je ze plastificeren.



De pionnen van het VOC-spel. (Uit: Marilah 21, zie bij de recensies).

LEIDBESTEMMING JAVA



Je maakt een reis naar Java in dienst van de Verenigde Oost-Indische Compagnie (V.O.C.). De V.O.C., opgericht in 1602, kreeg het handelsmonopolie in alle gebieden ten O. van Kaap de Goede Hoop. Het bestuur was in handen van de machtige HEREN XVII. V.O.C. kantoren waren gevestigd in Amsterdam, Middelburg, Rotterdam, Delft, Hoorn en Enkhuizen. Deze steden zorgden voor de schepen en bemanningen van de Compagnie. Als pion kies je het wapen van één van deze steden.

SPELREGELS

Gebruik 2 dobbelstenen. Wie de hoogste ogen gooit mag beginnen.

1. Iedereen vertrekt van het Vlie ten Noorden van Amsterdam.

2. Je krijgt een zwaarbewapend Engels schip in het oog. Omdat je je schip niet wilt verspelen voor je terug (3 plaatsen terug).

3. Een deel van de schepen, die met je opgevoeren zijn, moet naar Guinée om slaven te halen. Je neemt uitgebreed afscheid. Boven dien koop je verse vruchten en vlees voor de verdere reis (1 beurt overslaan).

4. Je schip is op de klippen van Abrolhos gelopen. Met een sloep weet je de kust te bereiken. (Wachten tot je verlost wordt).

27 — Je hebt de wind mee. (Nogmaals gooien)

37 — Je bereikt 'Kaap de Goede Hoop'. Veel bemanningsleden hebben scheurbuik en moeten hier beter worden. Dit kost tijd. (Dus 1 beurt overslaan).

47 — Je hebt de wind mee. (Nogmaals gooien)

56 — Door een zware storm is het want van de fokkemast vernield. Je gaat in een baai voor anker om de schade te herstellen. (1 beurt overslaan).

66 — Engelsen veroveren je schip, want je bemanning is door de lange reis verzwakt en kan niet goed meer vechten. Zelf raak je zwaar gewond. (Opnieuw beginnen.)

65 — Java!

Deel van het VOC-spel.

komingen?'⁶ Onderwerpen, die vanuit een Nederlands wetenschappelijk perspectief zeker van belang zijn, maar die weinig direct voor het onderwijs bruikbare informatie zullen opleveren.

- Omdat de standaardwerken over Nederlands-Indië weinig informatie opleveren over de materiële cultuur, ligt het voor de hand te zoeken naar literatuur geschreven door onderzoekers uit Indonesië. Het overgrote deel van de toegankelijke boeken blijkt echter gemodelleerd naar de westerse traditie wat betreft stofkeuze en periodisering: ze bieden daardoor wel andere informatie, maar geen nieuwe inzichten.⁷ (De afgelopen jaren is er vooral in Afrika sprake van een nieuwe, 'eigen' manier van geschiedschrijving, veelal gebaseerd op mondelinge tradities. Of dit ook geldt voor de herkomstlanden van etnische minderheden in Nederland is mij onbekend; uit de toegankelijke literatuur blijkt een dergelijke ontwikkeling niet.)
- Behalve historische werken over Nederlands-Indië zijn er uiteraard ook andere bronnen verschenen: reisverslagen, officiële bescheiden, zendingsgeschiedenissen en dergelijke. Omdat deze bronnen vrijwel altijd óf kennis van de materiële cultuur van Nederlands-Indië vooronderstellen óf deze niet interessant vinden, waren ze voor mijn doel nauwelijks bruikbaar.

Wat aan deze boeken opvalt, is de manier waarop de inhoud door persoonlijke of door politiek-ideologische motieven bepaald wordt.

Persoonlijke motieven kenmerken zich door soms verholde, soms openlijke afkeer van bepaalde cultuuraspecten (het niet-christelijk zijn of de positie van de vrouw in de Islam bijvoorbeeld) of door een nostalgische hang naar verloren gegane waarden in de westerse samenleving:

*(Het dorp) In zich zelf gekeerd? Ja maar niet met de norsche eenzelligheid van het Noorden, maar uit het stil verlangen naar rust en vrede in eigen omgeving, dat den inheemschen mensch kenmerkt. Zoo groot het land, zoo klein deze zelfgenoegzame gemeenebesten, geschut door palmen, omgeven door hun akkers, doorstroemd door het eeuwig reinigend, eeuwig leven brengend water.'*⁸

Politieke motieven zijn in recente literatuur meestal moeilijker te onderkennen. De tijd dat over voormalige koloniën of ontwikkelingslanden gepraat werd in extremen van 'daar werd wat groots verricht' of 'pure uitbuiting' ligt achter ons. Een evenwichtige benadering van voormalige koloniën of ontwikkelingslanden ontbreekt echter, zodat het een vereiste is en blijft literatuur nauwkeurig op onderliggende motieven te bekijken. Die motieven kunnen, dat bleek

wel, interessant en onthullend zijn – tot verheldering van de Molukse cultuur voeren zij amper.

Ondanks de vele voorbereiding heb ik dan ook indertijd het plan om aandacht te besteden aan de cultuur op de Molukken laten varen. Zo her en der vond ik wel een aantal 'sporen', maar het was me onmogelijk een voorstelling te maken van het dagelijks bestaan. En wanneer een dergelijke inleving mij ontbreekt, hoe moeten leerlingen het verleden dan 'ontmoeten'?

'De' geschiedenis van ...

Het is wel mogelijk om op basis van makkelijk toegankelijke literatuur de globale geschiedenis van de landen van herkomst van etnische minderheden te reconstrueren en in de klas te behandelen. Zelf heb ik dit bewust niet willen doen om een aantal zeer uiteenlopende redenen:

Het behandelen van de geschiedenis van een land als Indonesië of Turkije gaat uit van een staatkundige benadering en doet geen recht aan de verscheidenheid aan culturen, die zich binnen de nationale grenzen bevinden.¹⁰ Scherper gesteld, juist de veelheid van culturen binnen de vaak door koloniale overheersers getrokken staatsgrenzen staat de totstandkoming van een gemeenschappelijk historisch besef in de weg: Koerden en christen-Turken kunnen zich moeilijk vinden in de persoonsverheerlijking van Atatürk die van overheidswege uitgedragen wordt.

In de onderwijspraktijk kan deze benadering dan ook averechts werken. Eén voorbeeld uit vele:

Na ampele overwegingen en veel voorbereiding besloot een geschiedenisdocent aandacht te besteden aan de geschiedenis van Turkije. Tot zijn stomme verbazing toonden de Turkse leerlingen in zijn klas geen enkele interesse, maar begonnen zelfs lessen te verzuimen. Te laat werd het misverstand opgehelderd: de Turkse kinderen behoorden tot de christelijke minderheid in Turkije; hun ouders waren om geloofsredenen uitgeweken naar Nederland.

De globale behandeling van de geschiedenis van de herkomstlanden blijft bij gebrek aan informatie en tijd veelal steken in een beknopt historisch overzicht, waarin vooral politiek/militaire zaken en soms religieuze aspecten naar voren komen. Leerlingen verwerven hierdoor weliswaar kennis over het verleden van een bepaald land, maar niet of nauwelijks kennis, inzicht en begrip over de culturele achtergrond van de klasgenoten uit het betreffende herkomstland. Bovendien is een docent welhaast ver-

plicht een vergelijkbaar overzicht te geven van alle landen waaruit kinderen in zijn klas afkomstig zijn: de evenementiele benadering staat herkenning van vergelijkbare situaties in andere culturen in de weg.

Bij de keuze voor het behandelen van de geschiedenis van de herkomstlanden dreigt het grote gevaar dat onbedoeld een westers superioriteitsgevoel overgedragen wordt:

a Terwijl het overgrote deel van de lessen aan de westerse geschiedenis wordt besteed, blijkt de geschiedenis van Turkije of Indonesië in een luttel aantal lessen afgedaan te kunnen worden. Bij leerlingen wordt daardoor ten onrechte de indruk gewekt dat de geschiedenis van Europa rijker en belangrijker is.

b Meestal wordt een westers periodiseringsmodel gehanteerd. In veel overzichten gaat het over: Indonesië in de voor-koloniale periode, Indonesië in de kolo-

niale periode enzovoort.¹¹ Hierdoor wordt de schijn gewekt, dat voormalige koloniën geen eigen culturele tradities hebben, maar in hun totaliteit gecreëerd zijn door westerse mogendheden.

c Impliciet wordt bijna altijd de westerse beschaving en technologie als norm gesteld. Het komt nauwelijks voor, dat de cultuurgebondenheid van het begrip 'beschaving' ter discussie gesteld wordt; evenmin komt de zware aanslag die de moderne westerse techniek op het natuurlijk milieu doet ter sprake.¹²

Concluderend kan gesteld worden dat het behandelen van de globale geschiedenis¹³ van de herkomstlanden van etnische minderheden op zijn best blijft steken in een goedbedoelde poging recht te doen aan cultuur en verleden van die landen; op zijn slechtst is het – zoals sommige auteurs stellen – 'een voedingsbodem voor racisme bij autochtone kinderen en voor minderwaardigheidsgevoelens bij allochtonen'.¹⁴

antwoorden steevast naar voren: ze willen Nederlandse leerlingen graag duidelijk maken, waarom ze naar Nederland gekomen zijn en ze zouden het op prijs stellen, wanneer aandacht geschonken werd aan hun eigen oorspronkelijke cultuur. Uit deze wensen spreekt enerzijds een streven om geaccepteerd te worden in de Nederlandse samenleving, anderzijds de behoefte aan een verdieping in de eigen cultuur en versterking van de eigen identiteit.

De komst naar Nederland

Omdat het mijns inziens heel belangrijk was om deze wensen van leerlingen een plaats te geven in het onderwijsgebeuren, ben ik gaan zoeken naar een vorm waarin dat zou kunnen gebeuren.

Over de komst van etnische minderheden naar Nederland is veel informatie beschikbaar, er is veel over geschreven en ook aan fotomateriaal is vrij makkelijk te komen. Bovendien kunnen de leerlingen al in een vroeg stadium bij de les betrokken worden: ze kunnen hun eigen verhaal of dat van hun ouders vertellen of opschrijven en kunnen fotomateriaal of voorwerpen meenemen. In een latere fase van het project kunnen leerlingen bemiddelen bij het uitnodigen van een gastspreker en eventueel als tolk/vertaler optreden. Kortom, de leerlingen van etnische minderheden worden ertoe aangemoedigd zelf op onderzoek uit te gaan en verzamelen een groot deel van het materiaal, dat aan de lessen ten grondslag ligt.

De rol van de docent in dit geheel is zeker niet te verwaarlozen: De leerlingen uit etnische minderheden die een bijdrage leveren aan de lessen, stellen zich uitermate kwetsbaar op. Het is belangrijk hen een gevoel van veiligheid te geven en heel alert te zijn op signalen van onbegrip en bevreemding in de klas. Bovendien moet aan de leerlingen duidelijk zijn dat hun klasgenoten niet alleen hun eigen geschiedenis vertellen, maar dat hun verhaal exemplarisch is voor de levensgeschiedenis van veel anderen; dit kan gebeuren met behulp van aan-

Hoe dan wel?

Omdat de traditionele manier van geschiedenisonderwijs zich naar mijn idee moeilijk laat verenigen met een onderwijsbenadering, waarin recht gedaan wordt aan leerlingen inclusief hun culturele achtergrond, ging ik op zoek naar andere manieren om geschiedenisonderwijs te geven.

Uitgangspunten daarbij waren:

– Het onderwijs moet aansluiten bij de ervaringswereld van de leerlingen; bij onderwerpen die gemakkelijk concreet of tastbaar gemaakt kunnen worden of binnen de directe interessesfeer liggen. Het tegenwoordige geschiedenisonderwijs bestaat voor veel leerlingen uit 'boekewijsheid' die niets met hun bestaan te maken heeft. Door dia's, verhalen, gastsprekers, excursies, museumbezoek en dergelijke kunnen leerlingen de indruk krijgen dat het verleden naspeurbaar is en de concrete werkelijkheid van mensen vroeger vormde. Pas dan wordt het verleden 'levend' en werkt het verhelderend op het onderkennen van de eigen bestaanssituatie.

– omdat het verleden van de kinderen in een multi-etnische klas heel verschillend is en de interesses van leerlingen sterk uiteenlopen is het belangrijk onderwerpen te kiezen, die exemplarisch zijn voor bepaalde ontwikkelingen en naar etnische achtergrond of persoonlijke interesse uitgewerkt kunnen worden.

In de nu volgende praktijkvoorbeelden wil ik proberen aan te geven hoe een en ander vorm kan krijgen in het geschiedenisonderwijs.

Aansluiten bij de classesituatie

De achtergronden van leerlingen afkomstig uit culturele minderheden zijn zeer divers. Het kunnen politieke, godsdienstige of economische redenen of een combinatie daarvan zijn die aanleiding waren voor hun komst naar Nederland; ze zijn Berber, Creool, Hindoestaan, Indisch-Nederlander, Koerd, Marokkaan, Molukker of Turk; ze zijn Christen, Hindoe of Moslim. Ondanks hun verschillende achtergronden hebben ze bijna allemaal één ding gemeen: ze voelen zich hier niet echt *thuis*, een gevoel dat goed uitgedrukt wordt in de tekst van het liedje *Ampat Lima*.

Uit gesprekken met leerlingen uit etnische minderheden over onderwerpen, die zij in het (geschiedenis) onderwijs aan de orde gesteld willen zien, komen dan ook twee

AMPAT LIMA

ampat lima anam tudjuh taun
boléh djuga tambah sapul taun
beta tunggu tunggu dengan ingin
apa tempo beta ilang kaki dingin

tangan karam dan pipi rood
talingan mati stijve poot
ingos malélé vingers dóóóóóó
apa tempo Ambon é
sengsara ini abis é
beta disini terlalu asing é

VIER VIJF

vier vijf zes zeven jaren
tel er maar rustig tien jaar bij
ik wacht, wacht verlangend
wanneer raak ik mijn koude voeten kwijt

stijve handen en rode wangen
dode oren en een stijve poot
een druppelneus, de vingers dooooo
wanneer kom ik in Ambon
en is deze ellende voorbij
ik ben hier zo vreemd

vullende gegevens en door de geboden informatie in een breder kader te plaatsen: het is zelfs vaak mogelijk om aan de hand van de verhalen van leerlingen dekolonisatietheorieën exemplarisch te behandelen.



DE SPECERIJEN

In de eerste negen opdrachten van de ontdekhoek gaat het over de specerijen zelf:

- Hoe zien ze eruit?
- Wat gebruiken we van de plant?
- Hoe proeven ze?
- Hoe ruiken ze?
- Hoe zwaar wegen de verschillende specerijen?
- Hoe gebruiken wij specerijen?
- Hoe gebruikten Nederlanders vroeger specerijen?

Als afsluiting van dit gedeelte staan in de Documentatiemap drie recepten, die je thuis of op school kunt maken.

Je kunt zelf andere recepten met specerijen gaan verzamelen. Misschien is het wel mogelijk met de klas een KOOKBOEK te maken van allerlei recepten, waarin specerijen verwerkt worden.

Uit Marilah 26, van pala en perken. (Zie verder bij de recensies.

Het land van herkomst

Met leerlingen uit de bovenbouw van de lagere school en de laagste klassen van het voortgezet onderwijs kan goed gewerkt worden rond een thema als 'Waar kom ik vandaan?'. De leerlingen zoeken uit waar zij zelf, hun ouders en grootouders gewoond hebben en verzamelen de resultaten van hun speur-

tocht op de wereldkaart. Daarna vindt de verdieping plaats. De mogelijkheden hier toe zijn legio: een gemeenteambtenaar kan komen vertellen over de ontwikkeling van de stad en de wijken, waar de leerlingen nu wonen; aan de hand van de verslagen van leerlingen kan ingegaan worden op migratiepatronen en kunnen parallellen getrokken worden met migratiestromen in het verleden; (groot)ouders van kinderen uit etnische minderheden kunnen komen vertellen over hun beweegredenen om naar Nederland te komen en over de verschillen tussen het land van herkomst en in Nederland; er kan een expositie ingericht worden voor de klas en de rest van de school onder de titel: 'Waar onze (groot)ouders woonden'.

Het spreekt voor zich, dat een dergelijke tentoonstelling pas inhoud kan krijgen na een grondige oriëntatie van leerlingen op de natuur en cultuur van de thuislanden van alle leerlingen; het thema geeft daar trouwens alle aanleiding toe: de meeste leerlingen raken geïnteresseerd en willen meer weten over de leefwijze van mensen elders en vroeger.

Misschien ten overvloede: Bij deze projecten is het niet de bedoeling, dat leerlingen zich vastbijten in hun eigen verleden, wel dat zij de kennis die ze hebben of zelfstandig kunnen verwerven toegankelijk maken voor hun klasgenoten. Alleen dan is het mogelijk een ontmoeting tot stand te brengen met andere situaties en een bijdrage te leveren aan het doorbreken van de eigen bestaansdimensies.¹⁵

Het zal duidelijk zijn, dat de rol van een docent in deze cruciaal is: uiteindelijk zal hij in klasgesprekken en presentaties de doorbraak van het 'eigen' verleden naar de overdracht aan anderen tot stand moeten brengen.

De confrontatie met 'vreemde' culturen

De manier waarop leerlingen door middel van hun klasgenoten informatie kunnen opdoen over andere culturen, is sterk afhankelijk van de klassesituatie. Het is heel goed denkbaar, dat docenten daarnaast of in plaats daarvan zoeken naar een methode om meer systematisch aandacht te kunnen besteden aan intercultureel onderwijs. De onderwerpen die ze dan kiezen zijn grotendeels afhankelijk van de invulling die ze geven aan het interculturele onderwijs.

Docenten die de voorkeur geven aan een benadering, waarin tolerantie ten opzichte van etnische minderheden nagestreefd wordt, zullen zoeken naar situaties in het verleden waarin sprake is van vergelijkbare situaties; docenten die expliciet aandacht willen schenken aan identiteitsontwikkeling naar thema's waarbij mogelijkheden

kleio

nummer 4/85
pagina's 30 en 31

tot differentiatie voorhanden zijn.
Van elk van beide benaderingen wil ik nu een voorbeeld geven.

a Amsterdam in de zeventiende eeuw

Niet alleen in de twintigste eeuw, maar ook voordien was Nederland een immigratieland. Door de eeuwen heen zijn buitenlanders ons land binnengekomen, soms als seizoensarbeider (de Hannekemaaiers bijvoorbeeld), soms om zich er definitief te vestigen: Hugenoten, Joden en 'kiepkerels' (marskramers uit het Duitse) als Vroom en Dreesman en de gebroeders Brenninkmeyer. De meeste van hen zijn in de loop der jaren opgegaan in de Nederlandse cultuur of hebben deze mede vorm gegeven. Hoewel gedurende vele eeuwen immigranten naar Nederland getrokken zijn, is zeker de periode rond 1600 het bestuderen waard, omdat toen mensen uit veel verschillende landen een toevlucht zochten in Nederland en zij hun steentje bijdroegen aan 'onze' Gouden Eeuw.

In het kader van intercultureel onderwijs is het belangrijk om na te gaan hoe de Nederlandse samenleving reageerde op deze toevloed aan andere culturen. Hoe werden zij ontvangen? Welk gedrag werd getolereerd? In hoeverre werden zij geacht zich aan te passen of wensten zij zich te voegen naar de Nederlandse cultuur?

Het is moeilijk om dergelijk abstracte vragen naar het niveau van leerlingen te vertalen. In het project 'Nederzettingen' dat ik samen met mijn collega aardrijkskunde in Havo-4 klassen uitgevoerd heb, probeerden we deze vragen te concretiseren door Amsterdam in de zeventiende eeuw als uitgangspunt te nemen en als ingang de stadsuitbreiding in die tijd te nemen. Bronnen waren ruimschoots voorhanden: schilderen in het Amsterdams Historisch Museum maken de verscheidenheid aan culturen zichtbaar en stadsplattegronden laten zien hoe snel de stad zich in die periode uitbreidde; de overvloed aan achtergrondinformatie maakt duidelijk hoe status- en geloofsoverwegingen de plaats van immigranten in de stad en hun mate van integratie bepaalden.¹⁶

Desondanks blijft een dergelijk onderwerp ver afstaan van de ervaringswereld van leerlingen, omdat de stad en de problematiek hen vreemd is. Na de aanvankelijke moeilijkheden bleek echter het eindresultaat boven verwachting: één van de leerlingen binnen de groep had overnachtingsmogelijkheden in Amsterdam, waardoor ze de mogelijkheid hadden om te 'zien' waar ze mee bezig waren; een ander ontdekte dat een groot deel van de immigranten rond 1600 Joden waren en raakte zeer geïnteresseerd omdat ze zelf een joodse was.

b Traditionele nederzettingen

De behoefte aan een concrete voorstelling van de nederzetting, die de leerlingen wilden bestuderen of een directe betrokkenheid bij het onderwerp, was over het geheel genomen merkbaar in de eindresultaten: het idee, dat zij bezig waren het verleden van hun plaats van herkomst bloot te leggen, bracht hen en hun groepsgenoten op wie het enthousiasme van de 'autochtonen' meestal aanstekelijk werkte tot prestaties, die ze anders niet bereikt zouden hebben. (Een voorbeeld van een dergelijke opdracht is hiernaast afgedrukt.)

Niet alleen een thema als 'Nederzettingen' leent zich voor behandeling in een multi-etnische klas, ook onderwerpen als 'Minderheden' of 'Ontwikkelingslanden' bieden vele mogelijkheden om aan te sluiten bij de afkomst en de belangstelling van alle leerlingen in de klas.¹⁷ Bij dergelijke thema's gaat het vooral om begrippen, die exemplarisch 'gevuld' worden.

Het is echter ook mogelijk om binnen gangbare historische onderwerpen te differentiëren. De twee onderwerpen, waarmee ik zelf ervaring opgedaan heb, zijn 'Nederland na 1945' en 'Nederland rond 1900'. Het onderwerp 'Nederland na 1945' viel uiteen in een aantal door de leerlingen zelf aangedragen deelonderwerpen als *De ontwikkeling van de sociale zekerheid*, *de Wapenwedloop*, *De komst van Minderheden naar Nederland* en dergelijke. De opbouw van het verslag over het gekozen – vrij modieuze – onderwerp was voorgeschreven, evenals de bronnen die de leerlingen moesten gebruiken: literatuur, interviews en kranten. Iedere groep formuleerde na een oriënterend literatuuronderzoek een probleemstelling op grond waarvan ik samen met de leerlingen een aantal onderzoeksvragen formuleerde. Wat betreft de methode van werken sloot dit thema dus aan bij de ervaringen, die de leerlingen voordien opgedaan hadden in de vakkengeïntegreerde benadering.

De aanbieding van het onderwerp 'Nederland rond 1900' droeg een meer gesloten karakter. De leerlingen konden weliswaar zelf kiezen uit een aantal deelaspecten als *Industrialisatie*, *Vrouwenemancipatie* en *Imperialisme*, maar de literatuur die ze bestudeerden en de vragen die ze moesten beantwoorden lagen vast. Twee overwegingen brachten me tot deze aanpak: Door te werken met gesloten vragen kon ik de stof selecteren en de meest bevooroordeelde tekstgedeelten buiten het onderzoek houden. Bovendien was het mogelijk het deelonderwerp voor te structureren en daardoor de lijn van het verslag vast te leggen; dit was van belang omdat de uitgetypte versie van het verslag en de toelichting van leerlingen daarbij de stof voor een proefwerk in Havo-4 vormden.

EEN DORP OP DE MOLUKKEN

- 1 Lees pp. 108-110 van Th. Haddering e.a., *De aarde, onze woonplaats*, deel V vh, Groningen 1975 en maak hiervan een samenvatting.
- 2 De ligging van het door jou bestudeerde dorp is niet toevallig. Er bestaan verschillende mogelijkheden:
 - de eerste bewoners hebben de plaats van hun dorp min of meer bewust gekozen op grond van de verschillende *bestaansmogelijkheden* in het gebied. Deze bestaansmogelijkheden zijn deels afhankelijk van een reeks natuurlijke omstandigheden, deels van de eisen van levensonderhoud. Beide hebben geleid tot een bepaalde *bestaanswijze*. Welke is deze bestaanswijze? En welke natuurlijke omstandigheden spelen daarin een rol?
 - de bewoners werden gedwongen op deze plaats te wonen. Denk hierbij aan de Nederlandse koloniale overheersing en de specerijhandel. Hoe gebeurde dat en waarom?
- 3 Wat vertellen de bewoners zelf over het ontstaan van het dorp? Met andere woorden bestaat er een legende over het ontstaan van het dorp? Vraag het je ouders of andere familieleden.
- 4 Maak een plattegrond van het dorp en geef daarin aan: – het stratenplan, – de ligging van de belangrijkste gebouwen, woonwijken en eventueel de markt, de aanlegsteiger, winkels enzovoorts.
- 5 De bevolking van een dorp is altijd op een bepaalde wijze georganiseerd. Een dorp heeft een bestuur, er zijn verenigingen, mensen helpen elkaar. Hoe zit de organisatie van jouw dorp in elkaar? Wie zijn de belangrijkste personen of families? Bestaan er verhalen over hen?
- 6 Elke samenleving (ook jouw dorp) heeft regels opgesteld waaraan de leden van deze samenleving zich moeten houden (de adat). Zoek minstens 4 voorbeelden van adatregels. Wie ziet erop toe dat ze worden nageleefd?
- 7 De Molukse gemeenschap in Nederland houdt zich ook aan de adat. Welke regels spelen hier een belangrijke rol? Bestaan er overeenkomsten en/of verschillen met de adat op de Molukken? Welke?

Tenslotte

In de hiervoor genoemde praktijkvoorbeelden heb ik geprobeerd duidelijk te maken, dat ondanks een gebrek aan gemakkelijk toegankelijke bronnen intercultureel geschiedenisonderwijs best mogelijk is, wanneer leerlingen zelf op onderzoek uitgaan en thema's kunnen kiezen die aansluiten bij hun ervaringswereld.

Dit neemt overigens niet weg, dat wij als geschiedenisdocenten ook zelf op zoek moeten gaan naar bronnen die belangstellende leerlingen in aanraking brengen met de 'levende' geschiedenis van hun eigen of andermans cultuur. Soms zijn dat bevooroordeelde, maar heel verhelderende verslagen als dat van dominee Junod over de Thonga's in Mozambique,¹⁸ soms zijn het historische romans, mondeling overgeleverde volksverhalen, rechtsregels en historische kaarten.¹⁹ Het opbouwen van een dergelijk reservoir aan mogelijk te gebruiken bronnen noopt tot een samenwerking met leerlingen en hun ouders, met bibliotheken en actiegroepen, met het Koninklijk Instituut voor de Tropen en Wereldwinkels, met projecten voor Ontwikkelingssamenwerking en bedrijven, waarvan het werkterrein in de herkomstlanden van etnische minderheden ligt.

Het is een enorme klus, zeker in een tijd waarin docenten toch al overbelast zijn. Het is wel een klus, die de moeite waard is: intercultureel onderwijs verrijkt de wereld van leerlingen en docenten, maakt leerlingen weerbaar en zelfstandiger, geeft nieuwe inzichten in historisch gegroeide maatschappelijke structuren en bevordert het inzicht in en begrip voor andere culturen.

Door intercultureel onderwijs, waarin leerlingen zelf onderzoek doen naar de achtergronden van etnische minderheden krijgen andere culturen ieder een eigen gezicht. Nederlandse leerlingen krijgen daardoor op den duur een gevoel voor culturele verschillen en alloctonen hoeven niet meer te zeggen 'Voor jullie zijn we immers allemaal zwart', maar kunnen zeggen: 'Ik ben Turk, Marokkaan, Molukker, Creool, Hindoeestaan...'

Noten

- 1 Dit is de steeds terugkomende opmerking van kinderen uit etnische minderheden wanneer ik met hen praatte over geschiedenisonderwijs.
- 2 *Onderwijs in een multikulturele en multi-etnische samenleving*. Enschede 1982, 96/7.
- 3 R. Broersma en H. Straver, *Molukse kinderen in de Nederlandse school*. Marilah 15. Assen 1983, 33.
- 4 Zie ook: J. Schipper, 'Ethnocentrisme en geschiedenis', in: *Kleio* 1979, nrs. 9 en 10.
- 5 H. Baudet en I.J. Brugmans, *Balans van Beleid. Terugblik op de laatste halve eeuw van Nederlands-Indië*. Assen 1961.
- 6 Vraagstelling bij de nascholingscursus 'Het koloniale beleid in Nederlands-Indië'. (1979).

- 7 Zie bijvoorbeeld: M. Lubis, *Het land onder de regenboog. De geschiedenis van Indonesië*. Alphen aan den Rijn 1979.
- 8 Een volkomen willekeurig citaat uit L. Huizinga, *Zes kaarsen voor Indië*. Amsterdam 1945.
- 9 F. Dijkstra, 'Het Loga-model'. In: *Kleio* 25e jrg. nr. 7 (sept 1984) 11-16, 12.
- 10 De cultuur van de Alifoeren op Seran is even verschillend van die van de Javanen als de cultuur van de Spanjaarden. Zie voor recente voorbeelden onder andere het Rapport van het sectiebestuur Havo/Vwo 'Naar een nieuw eindexamen geschiedenis en staatsinrichting', in: *Kleio* 25e jrg. nr. 9 (nov. 1984), 6/7 of B. Molenkamp, 'Suriname, schepping van Nederland', in: *Kleio* 23 jrg. nr. 9 (nov. 1982), waarin uitgebreid en goed ingegaan wordt op de cultuur van Indianen en Creolen, maar nauwelijks op die van Javanen, Hindoestanen en Chinezen.
- 11 Zie bijvoorbeeld het Rapport van het sectiebestuur Havo/Vwo.
- 12 Ook aan de *Kleio*-didactica over Suriname kleven in dit opzicht enkele schoonheidsfoutjes: zie bijvoorbeeld de opdracht op p. 5, waaruit mijn leerlingen de conclusie trokken dat Indianen geen beschaving hadden; later gebeurt dat overigens wel (p. 24), maar hier wordt de westerse technologie als een gegeven beschouwd. Verder trouwens alle lof voor de manier, waarop de schrijver in deze *Kleio*-didactica probeert een genuanceerd beeld te schetsen van de complexe Surinaamse samenleving.
- 13 Hetzelfde geldt uiteraard - maar in iets mindere mate - voor de manier waarop de Nederlandse en Europese geschiedenis behandeld wordt.
- 14 H. v.d. Berg en P. Reinsch, *Racisme in schoolboeken, het gladde ijs van het westers gelijk*. Amsterdam 1983, 39.
- 15 F. Dijkstra, a.w., 12, 16.
- 16 Literatuur over dit onderwerp is gemakkelijk te vinden. Veel hebben wij gehad aan het weinig bekende boek van T. Levie en H. Zantkuyl, *Wonen in Amsterdam in de zeventiende en achttiende eeuw*. Purmerend 1980.
- 17 Zie voor een verslag van deze manier van werken en van de andere projecten M. Kingmans, *We hebben toen maar het dorp Soja gekozen. Een verslag van projecten mens- en maatschappij-onderwijs voor Havo-leerlingen*. Marilah 16. Assen 1983.
- 18 H. v.d. Hoogen en W. Bossema, 'De lange weg naar Ulongué. Een kleine geschiedenis van Mozambique'. *Kleio Didactica* 12. (*Kleio* 25e jrg. nr. 10 (dec. 1984) 8ff.)
- 19 Zie bijvoorbeeld H. Straver, *De dood van Rachel Papua. Een projekt over de konfrontatie van Nederlands recht en adatrecht*. Marilah 17. Assen 1983 en M. Kingmans en J. Neuteboom, *De Molukken in de kaart geken. Deel II: Het verleden in kaart*. Marilah 21. Assen 1984.

RECENSIES

Onder anderen

R. Spruit, *Onder anderen. Basisboek.* Spruyt, Van Mantgem & De Does, Leiden 1981, f 13,75, 120 blz.

Tussen al het intercultureel onderwijsmateriaal neemt de boekjesserie met de fraai gekozen naam 'Onder anderen' een bijzondere plaats in. De serie bestaat uit een basisboek en uit delen, die gewijd zijn aan een etnische minderheidsgroep in Nederland. Er zijn reeds boeken over de Molukkers, de Surinamers en de Turken. De serie wordt nog voortgezet. Schrijver van de boekjes is Ruud Spruit, de directeur van het Westfries Museum in Hoorn en mede-auteur van de basisschoolmethode *Mensen maken geschiedenis*. Hij wordt bijgestaan door een redactie bestaande uit G.A. Boonstra, T. Solisa (voor het laatste verschenen deel: R. van Os) en W.E. Westerman. De serie verschijnt onder auspiciën van het ministerie van welzijn, volksgezondheid en cultuur.

Het basisboek *Onder anderen* is op basis van een boeiende formule geschreven. Allereerst wordt nagegaan welke 'anderen' zich in de loop van de geschiedenis in 'Nederland' gevestigd hebben. Dit levert een boeiende en kleurrijke lengtedoorsnede op, die begint met de hunebedbouwers en die eindigt met de bootvluchtelingen. Voorlopig eindigt, de Tamils komen in dit boek nog niet voor. Er wordt informatie gegeven over de redenen van de komst van deze bevolkingsgroepen en over de invloeden, die de nieuwkomers gehad hebben op de 'Nederlandse' cultuur. Hele nuttige informatie, die zo nu en dan helaas wat kort uitgevallen is en die niet altijd even zorgvuldig in de tijd geplaatst wordt. Als de auteur binnen die lengtedoorsnede voor o.m. de Joden en de zigeuners nog weer aparte lengtedoorsneden maakt, is het risico groot, dat jeugdige lezers het spoor kwijt raken.

Het tweede onderwerp van het boek is Nederlanders in den vreemde: 'Nederlanders onder anderen'. Er wordt aandacht besteed aan de ontdekkingsreizen en de rol van Nederlanders overzee: de VOC, Indië, Japan, de slavenhandel, Suriname en de Nederlandse emigratie na de Tweede Wereldoorlog. In aparte kadertjes zijn

uitspraken van buitenlanders over Nederland opgenomen.

Het derde onderwerp heet 'Anders en gelijk'. Hierin komen aspecten van het dagelijks leven aan de orde met voorbeelden uit allerlei culturen: fabels, spelletjes, recepten en liedjes.

Met recht is hier sprake van een basisboek voor interculturele inkleuring van het onderwijs. Enerzijds door de informatie over de anderen in Nederland, anderzijds door de relaties van Nederlanders met anderen elders, beide in een acceptabel historisch perspectief. En tot slot door de vergelijking van dagelijkse onderwerpen als lezen en schrijven, spelletjes en spelen, eten en drinken en samen zingen.

Alle drie gedeelten worden afgesloten met opdrachten. Hierin worden de lezers aangespoord om in eigen omgeving op onderzoek te gaan, bijvoorbeeld in musea, of ze worden uitgenodigd om allerlei onderwerpen in discussie te brengen of zelf uit te proberen. Die opdrachten zijn heel nuttig, al is er ook een maar bij: over het algemeen lijden ze aan het euvel, dat ze erg algemeen, erg ruim geformuleerd zijn. Wat moet je in de klas met de volgende opdracht over de derde wereld: 'Praat daar eens over in een groepje of in de klas. Wat vind je dat er moet gebeuren?' Of met de mededeling: 'Veel van die instrumenten kun je gemakkelijk zelf maken. In veel boekjes wordt beschreven hoe je dat moet doen?'

Maar dit zijn maar details in een uitgave, die in ieder documentatiecentrum van een basisschool en in iedere bibliotheek in het voortgezet onderwijs thuishoort. 't Is te hopen dat niet alleen veel leerlingen het boek in handen krijgen, maar dat ook leerkrachten er kennis van nemen en zo ontdekken dat traditionele leerstofinhouden ook van andere kanten bekeken kunnen worden.

C.G. van der Kooij

R. Spruit, *Molukkers, onder anderen.* Spruyt, Van Mantgem & De Does, Leiden 1982, f 15,50.

R. Spruit, *Surinamers, onder anderen.* Spruyt, Van Mantgem & De Does, Leiden 1982, f 16,50.

R. Spruit, *Turken, onder anderen.* Spruyt, Van Mantgem & De Does, Leiden 1984, f 17,50.

In de loop van 1986 zal verschijnen: 'Marokkanen, onder anderen'.

Deze deeltjes uit de 'Onder anderen'-serie behandelen bepaalde etnische groepen, waarvan leden naar Nederland gekomen zijn. De boekjes zijn opgezet volgens een vast patroon. Allereerst wordt een duidelijke overzichtskaart van het gebied van her-

komst aangeboden. Vervolgens komt de eigen geschiedenis aan bod, niet vanuit Nederland bekeken, maar vanuit het gebied zelf. Zo begint *Molukkers, onder anderen* met verhalen, die op de Molukken van generatie op generatie doorverteld zijn. Verhalen over de oorsprong van het leven en over de geschiedenis van een familie, een dorp en/of het gehele gebied De Molukken. Die eigen geschiedenis splitst zich in alle deeltjes in tweeën: de geschiedenis van de mensen die in het moederland blijven en de geschiedenis van degenen, die naar Nederland komen. Zo bevat ieder deel ook een hoofdstuk over de geschiedenis van zo'n bevolkingsgroep in Nederland.

Naast historische bevatten de boekjes ook veel geografische, biologische en culturele gegevens: 'Uit de Molukse keuken', 'Turkse tapijten', 'Dieren in Suriname'. Informatie over de middelen van bestaan, de culturele verworvenheden en de waarden en normen, al of niet gebaseerd op een bepaalde religie. Dit alles is in duidelijke, begrijpelijke taal geschreven en rijk geïllustreerd. De boekjes lenen zich er uitstekend voor om een klas kennis te laten maken met een bepaalde etnische groep met vertegenwoordigers in Nederland. In het documentatiecentrum of de bibliotheek kunnen ze goede diensten bewijzen bij het voorbereiden van sprekebeurten, het maken van werkstukken of het uitwerken van groepsopdrachten. Maar bovenal zijn het rijke vindplaatsen voor lesinhouden en lesideeën voor onderwijsgeven.

C.G. van der Kooij

lestijd — er werd naast de projecten per vak ook nog een cursorisch programma afgevoerd in één pot, waardoor de leerlingen op de vrijdagmiddag aan de projecten konden werken. Doel van de projecten was o.m. de Molukse cultuur een geïntegreerde plaats in het programma te geven.

Gekozen werd voor drie projecten in één schooljaar. De projectthema's waren 'nederzettingen', 'minderheden' (beter: cultuurcontact) en 'ontwikkelingslanden'. Voor deze thema's was een lijst van mogelijke deelonderwerpen opgesteld, waar groepjes leerlingen uit kiezen mochten: er was dus een voorgestructureerd aanbod. Zo'n groepje kreeg enige weken de tijd om aan zo'n onderwerp te werken. Aan de thema's waren bepaalde vaardigheden 'geplakt', die tijdens het werken aan de thema's nadrukkelijk beoefend werden: allereerst het gebruik van bronnen, vervolgens de problemen van stofkeuze en ten slotte verwerkingsvormen (kwartetten, tijdbalken, statistieken).

Een grote vraag bij geïntegreerd werken is de plaats van de verschillende vakken. De experimenterende docenten maakten hier een bewuste keuze: *'In de projectbeschrijvingen'*, zo staat op bladzijde 6 te lezen, *'is... weinig van het traditionele aardrijkskunde- en geschiedenisonderwijs terug te vinden; vakspecifieke zaken zijn vervangen door de essentiële ordeningskaders van de deelnemende disciplines. Vakken zijn dan geen doel in zich meer, maar worden herleid tot hun oorspronkelijke betekenis: hulpmiddelen voor de mens om greep te krijgen op de hem omringende werkelijkheid.'*

Van de projecten wordt op een interessante wijze verslag gedaan: eerst een theoretische inleiding over de bedoelingen, de opzet en de organisatie. Daarna een verslag van de gang van zaken met fragmenten uit logboeken van de leerlingen en uit leerlingwerken. Ook de vele handreikingen naar de leerling toe zijn interessant en ook elders te gebruiken, zoals bijvoorbeeld de aanwijzingen voor het maken van logboeken, het afnemen van interviews en het maken van kwartetspellen.

Deze praktijkverslagen prikkelen tot eigen stellingnames. Wát vind ik daar nu van? Hoe zou ik dat doen? Is voor Havo-4 zó thematisch werken met een sterke nadruk op vaardigheidstraining de beste oplossing voor een programma-opbouw? Vooral wát 't laatste betreft is de publikatie wel wat erg pretentieuze: *'een zo volledig mogelijk schoolwerkplan voor bicultureel onderwijs'* (bladzijde 4). Experimenten zijn nuttig, maar leveren niet uit zichzelf een schoolwerkplan. Havo-4 is maar een deel uit de hele schoolopleiding van een leerling. Voor een echt schoolwerkplan zal duidelijk gemaakt moeten worden in welke door-

Marilah

Magdaleen Kingmans, *We hebben toen maar het dorp Soja gekozen. Een verslag van projecten mens- en maatschappijonderwijs voor HAVO-leerlingen. Marilah 16. PA 'De Eekhorst', Assen 1983, f 5,-.*

Er bestaan maar weinig verslagen van praktijkervaringen in het onderwijs. Veel collega's vinden het al mooi als ze in staat zijn hun eigen werk grondig te evalueren. Om er daarna ook nog over te rapporteren is voor de meesten te veel van 't goede. Dat ligt anders wanneer die praktijkervaringen opgedaan zijn in het kader van een met extra faciliteiten beloofd project, zoals bijvoorbeeld het Drentse project bicultureel onderwijs voor Molukse leerlingen in het voortgezet onderwijs. En daaraan danken we dan ook bovengenoemd verslag. Voor de leerlingen van Havo-4 gingen de collega's aardrijkskunde, geschiedenis en economie een samenwerkingsverband aan. Zij wilden gezamenlijk enige projecten opzetten en stopten een deel van hun

kleio

gaande lijn (lineair of spiraal, dat doet er niet toe) de gekozen thema's passen: waarom deze thema's juist in Havo-4? Datzelfde geldt op vaardighedengebied: waarom juist in Havo-4 aan deze vaardigheden werken? Zicht op een longitudinale planning wordt niet gegeven, aan de gevolgen van zo'n planning voor de beginsituatie wordt voorbijgegaan.

Deze tekortkomingen op onderwijsleerplanniveau doen echter geen afbreuk aan het interessante karakter van het verslag op klasniveau: projecten voor Havo-4. Op dat niveau worden heel interessante beschouwingen gehouden over de rol van de docent, van de leerling en van de leerstof, over de noodzaak van vaardigheidstraining en over de mogelijkheden de leerlingen gedifferentieerd en gevarieerd naar eigen belangstelling te laten werken. Menige docent zal hier voor zijn dagelijks werk ideeetjes kunnen vinden. Ideeetjes, die niet voorgerekookt zijn in één of ander didactisch handboek, maar die voor praktijksituaties bedacht en in praktijksituaties uitgetoetst zijn.

En wat betreft het bicultureel onderwijs: het verslag bevat goed gemotiveerde opzettingen voor echt bi- of intercultureel onderwijs.

C.G. van der Kooij

J. Neuteboom, M. Kingmans, *De Molukken in de kaart gekeken*. Marilah 21, 3 delen. PA 'De Eekhorst', Assen 1984, f 12,—.

In de drie deeltjes vinden we, als in een grabbelton, een twaalfstal lesbrieven die afzonderlijk of in combinaties gebruikt kunnen worden. Ze zijn bestemd voor scholen voor Voortgezet Onderwijs, in eerste instantie met Molukse leerlingen.

In het eerste deel: 'Woonplaats in kaart' staat het werken met kaarten centraal, in het tweede 'Het verleden in kaart' neemt geschiedenis een centrale plaats in en in deel III 'Samenleving in kaart' gaat het vooral om sociaal-geografische aspecten: het is meer dan deel I gericht op wat oudere leerlingen. Al kunnen de lesbrieven los gebruikt worden: kaarten werken als bindmiddel tussen de verschillende onderdelen.

De kaarten en de vele overige illustraties vormen in deze deeltjes een blikvanger, ik vind dat samensteller/tekenaar Joop Neuteboom er iets heel moois van heeft gemaakt.

Het tweede deeltje, voor geschiedenisdocenten het eerst in aanmerking komende, bevat de volgende vier lesbrieven:

Geschiedenis van de familie Patty

Vorsten en handel rond 1500

Groot VOC-spel

Nederlands-Indië en het KNIL

De familie Patty is het relaas van omzwer-

vingen, zoals dat van generatie op generatie is oververteld, van het dorpschouwen-geslacht van het dorp Allang. Oorspronkelijk afkomstig van Oost-Java trokken ze van woonplaats naar woonplaats, totdat ze uiteindelijk Allang stichtten (het dorp Allang komt in het derde deeltje opnieuw terug). Kaartjes maken het de leerlingen mogelijk de reis van de familie Patty te volgen.

De positie van de Molukken als handelscentrum aan het eind van onze middeleeuwen staat centraal in de tweede lesbrief: de leerlingen maken met knipplaten een historische handelskaart: ook in dit deeltje nemen de fraaie kaarten en illustraties een centrale plaats in als functioneel werkmateriaal.

Het daarop volgende 'Groot VOC spel', de Nederlandse handelsreizen in de vorm van een schitterend ganzebord, is een vondst. Er wordt gereisd naar Suriname, naar Smerenburg, naar Ceylon en naar Java. Het doet natuurlijk onrecht aan de doelstelling van het hele katern, maar ook bij de meest cliché-achtige behandeling van de ontdekkingsreizen zou zo'n spel een succes zijn. Als pionnen worden kaartjes gebruikt met de wapens van een aantal 17e eeuwse handelssteden.

De laatste lesbrief gaat in op het KNIL en de plaats van Molukkers daarin. Met een ooggetuigenverslag van de overbrenging van een groot deel van de Molukse militairen naar Nederland in 1951 wordt het deeltje afgesloten.

Verleden in de kaart gekeken lijkt me prima geschikt voor het doel waarvoor het gemaakt is. Het derde katern dat begint met een vergelijking tussen een Drents esdorp rond 1900 en het Ambonese dorp Allang is een goed gekozen vervolg op het meer historische deel 2. Het wordt afgesloten met de behandeling van enkele actuele probleem- en spanningsvelden in de huidige Molukken. Interessant, ook voor leraren.

C. Bogaerts

T. Kleyer, W. Schlundt Bodien, H. Straver, *Molukse vertellingen. Een bloemlezing voor het voortgezet onderwijs*. Marilah 23. PABO 'De Eekhorst', Assen 1984, f 8,—.

Het is een voor de hand liggende gedachte om waar mogelijk gebruik te maken van de belevingswereld van de leerlingen. Bij bicultureel onderwijs denk je dan al gauw aan verhalen uit beide culturen. Neerlandici, die betrokken waren bij het project bicultureel onderwijs in Assen en omgeving kwamen op het idee een verhalenprogramma te maken met Nederlandse c.q. Drentse verhalen en met Molukse verhalen. Ze wisten niet waar ze aan begonnen; het verliep allemaal wat anders dan ze gedacht hadden.

'Marilah' 16 bevatte al een aanwijzing voor de problemen, waarop de Neerlandici zou-

den stuiten: '*Mingus kan ook welwat informatie krijgen van zijn dorp, maar toen hij aan zijn vader vroeg over de adat en bepaalde legenden wou de vader er niet op ingaan*' (blz. 26). Molukkers, die toegezegd hadden in de klas een verhaal te vertellen, kwamen niet opdagen; geplande video-opnames met Molukse vertellers konden niet gerealiseerd worden. Wat was er aan de hand?

De geschiedenis van de Molukken is groten-deels mondeling overgeleverd van generatie op generatie. De enige schriftelijke bronnen vormen kronieken uit de tijd vóór de komst van de Nederlanders. Die geschiedenisverhalen werden meestal pas tegen het einde van het leven verteld. Het waren verhalen voor de eigen groep; buitenstaanders hadden er niets mee nodig.

Het is de verdienste van de groep Neerlandici, dat zij zonder inbreuk te doen op de eigenheid van de Molukkers een hoeveelheid verhalen verzameld hebben en geprobeerd hebben tot een soort van typologie te komen. De eerste indeling is die in geschiedenisverhalen (sedjarah) en volksverhalen (tjeritera). De geschiedenisverhalen zijn onder te verdelen in familieverhalen, dorpsverhalen en verhalen over de gemeenschappelijke herkomst van de Molukkers.

Het doorvertellen van deze verhalen is voorbehouden aan de familie-oudsten of aan het dorpschouf, de Radja.

Toch is het gelukt het publicatierecht te verkrijgen van een groot aantal van deze mondeling overgeleverde verhalen. Verhalen over de oorsprong van het leven, over de vestiging en de strijd, over de verbondenheid van dorpen (pela), over de legendarische Kapitan Jonker en volksverhalen over ontmoetingen in de wildernis en over verschijningen. Ook zijn passages opgenomen uit kronieken, met name uit het verhaal dat Ridjali schreef over de periode ongeveer 1450–1646.

Een bloemlezing voor bi-cultureel onderwijs heeft twee functies. De niet-Molukse leerlingen kunnen door middel van de bloemlezing in aanraking komen met totaal onbekende verhalen, die ze kunnen vergelijken met bekende verhalen. De Molukse leerlingen bleken echter ook vrijwel niet op de hoogte te zijn van de meeste verhalen. Zij horen of lezen ze ook pas voor de eerste keer, waardoor op deze manier cultureel erfgoed voor hen toegankelijk wordt.

De bloemlezing maakt het een en ander duidelijk over de functie en de vorm van geschiedenis in een voornamelijk orale cultuur. De inleidende beschouwingen — het verslag over de pogingen om de verhalen op papier of op de video te krijgen — maken veel duidelijk over de rol van deze verhalen in een traditionele samenleving. De verhalen zelf zijn uitstekende illustraties van wat

geschiedenis voor de Molukkers inhoudt en hoe door hen geschiedenis levend gehouden wordt. *Molukse vertellingen* is een verrassende uitgave: boeiend om te lezen en ook boeiend om te overwegen er in de klas iets mee te doen. Voor onderwijs in de eigen taal behoort bij deze 'Marilah' ook een bronnenboek, waarin de verhalen in de oorspronkelijke taal afgedrukt staan.

C.G. van der Kooij

Magdaleen Kingmans, *Van pala en perken. Een ontdekhoek rond nootmuskaat. Marilah 26. PABO 'De Eekhorst', Assen 1985, f 7,-.*

Over ontdekhoeken in het onderwijs is nog maar weinig geschreven. In *De Grabbelton* (maart 1981) definieerde Paul Pilgram zo'n hoek als volgt: 'een ruimtelijk herkenbare plaats in het klaslokaal waar kleine groepjes kinderen zelfstandig onderzoekende activiteiten uitvoeren met levend en niet-levend materiaal'. Zeker wanneer ontdekkend leren – leerlingen, die zelf verkennen, experimenteren en ontdekken – van belang geacht wordt, kan zo'n hoek een belangrijk hulpmiddel zijn, ten minste voor bepaalde onderwerpen.

Dank zij experimenten van Magdaleen Kingmans en haar collega's is er meer zicht gekomen op de mogelijkheden en de beperkingen van een ontdekhoek. 'Gewoon doen' bleek een hele opgave, maar uiteindelijk ook een heel bevredigende. In het kader van het project bicultureel onderwijs in Assen en omgeving viel de keuze op het onderwerp specerijen, met een toespitsing op nootmuskaat. Op de PEDAK-studiedag (30 maart 1984) werd voor het eerst verslag gedaan van de opzet, de inhoud en de werking van deze ontdekhoek (zie ook: *Kleio*, juni 1984 en het verslag van de studiedag). Nu is het definitieve verslag gereed, bevattende de didactische overwegingen, de stofkeuze, de opdrachten en de inhoud c.q. samenstelling van de ontdekhoek (die als leskist in de regio Assen te leen is).

De ontdekhoek specerijen is een geslaagd voorbeeld van een geïntegreerde aanpak. Alle mogelijke aspecten, biologische, natuurkundige, geografische, economische en historische, komen in een vanzelfsprekend verband aan de orde. Als doelgroepen worden de bovenbouw van de basisschool en de onderbouw van het voortgezet onderwijs gezien.

De Marilah-publikatie bevat interessante achtergrondinformatie over nootmuskaat (pala): over de groeiwijze, de bodemcondities, de landbouwsystemen (de perken), de oogst en de verwerking. Er wordt aandacht besteed aan de drie belangrijkste produktielanden: Indonesië, Grenada en Maleisië. En er zijn gegevens verzameld over de han-

del in nootmuskaat, zowel over vroeger als over nu. Dit informatiepakket is voorzien van een literatuuroverzicht en van een lijst van adressen van nuttige instanties.

Verder bevat de publikatie het begeleiden-de materiaal voor de ontdekhoek:

- een opdrachtenboekje voor de leerlingen,
- een documentatieboekje voor de leerlingen en
- een handleiding voor de onderwijsgeven-den, waarin o.m. de bedoelingen en de benodigde materialen aan de orde komen.

Via de opdrachten worden de leerlingen zich bewust van eigenschappen van een aantal specerijen (bijvoorbeeld door te proeven en te ruiken), van het gebruik van specerijen, zowel vroeger als nu, van de invloed van de bodemgesteldheid en van het klimaat op de produktie en tot slot van de handelswegen van de specerijen.

Vanzelfsprekend leent de geschiedenis zich niet voor spectaculaire proefjes met petrischaaltjes e.d. Maar via de teksten in het documentatieboekje kunnen de leerlingen zich toch een beeld vormen van het specerijgebruik, van de handelswegen en van de arbeidsomstandigheden in vroeger tijden. Dat maakt *Van pala en perken* tot een geïntegreerd project, waarin geschiedenis op een verantwoorde en juiste manier een plaats gekregen heeft. Al zal ook hier de lezer – als in zoveel andere geïntegreerde of thematische projecten – tevergeefs zoeken naar een explicitering van de op historisch gebied vereiste of gewenste beginsituatie. Bij nadere analyse blijkt de door de opsteller aangenomen beginsituatie, zowel qua kennis als qua vaardigheden nogal omvangrijk. Zoiets wrekt zich echter pas als onderwijsgeven-den klakkeloos uitvoeren wat anderen bedacht hebben, maar dat is een wat beperkte opvatting van onderwijs.

C.G. van der Kooij

kleio

Kinderboeken en intercultureel onderwijs

Welke kinderboeken kunnen een bijdrage leveren aan intercultureel onderwijs? Heel wat historische kinderboeken, bijvoorbeeld die van de Engelse schrijfster Rosemary Sutcliffe over de Romeinen in Brittannië, zijn zeer geschikt om het begrip 'intercultureel' duidelijk te maken. Historische kinderboeken zijn echter opzettelijk weggelaten in het onderstaande overzicht. Gekozen is voor boeken, die inzicht geven in de leefomstandigheden van etnische groeperingen in hun eigen land en voor boeken, die duidelijk maken onder welke omstandigheden deze mensen in voor hen vreemde landen leven. Bij elke titel van een boek is een globale leeftijds aanduiding en een korte typering van de inhoud gegeven.
C.G. van der Kooij

Algemeen

M. Bouhuys, *Achter de berg*, (9 jr. e.o.) een bundel vertellingen uit Portugal, Marokko, de Kaap Verdische Eilanden en Turkije.
M. Sachs, *Je moet Ruth zeggen*, (12 jr. e.o.) een boek over de tweede generatieproblematiek bij immigranten in Amerika.

Midden- en Zuid-Amerika

Antillen

M. Diekmann schreef verschillende boeken, die een beeld geven van het leven op de Antillen, vooral op Curaçao. Zij besteedt in haar boeken veel aandacht aan de interculturele problematiek; bijvoorbeeld in: *De dagen van olim* (14 jr. e.o.), *Dan ben je nergens meer* (14 jr. e.o.), ... en *de groeten van Elio* (13 jr. e.o.), *Andere mensen zijn ook gewoon*.
S. Garmers, *Orkaan en Orkaan en Mayra* (beide 11 jr. e.o.).
D. Lebacqz, *Nancho van Bonaire* (10 jr. e.o.).

Chili

A. Skarmeta, *Niks aan de hand* (12 jr. e.o.), na de coupe in Chili vlucht een familie naar Berlijn, waar de aanpassing moeilijk is.

Suriname

H. Barnard, *Kon hesi baka. Kom gauw terug* (10-12 jr.), tienjarig Surinaams meisje: haar leven in Suriname, overkomst naar Nederland en de gevolgen daarvan.

H. Dorrestijn, *de rooie vuurtoren* (10 jr. e.o.), spanningen in een klas in Nederland tussen blanke en Surinaamse kinderen.
T. Dubelaar, *Drie in de put* (8 jr. e.o.), vriendschap tussen Nederlandse en Surinaamse kinderen wordt wreed verstoord door vooroordelen van ouders.

Azië

Indonesië

A. Algra, *Saka de vluchteling uit Ambon* (9-13 jr.), aanpassingsproblemen van een Molukse jongen in een klas.
P. v.d. Berg, *Olang en Ateng* (9-13 jr), over het leven van Molukse kinderen in een kamp in Nederland.
M. Bloem, *Matabia* (10 jr. e.o.), een kind tussen twee culturen: Indisch en Nederlands.
M. Dorrestijn, *Paalwormen en pindakaas* (10 jaar e.o.) een Papoeajongen groeit op in een Nederlands gezin totdat dit gezin vertrekt en de jongen terug moet naar zijn familie.

Vietnam

J. Bennet, *Vlucht over zee* (12 jr. e.o.), over de verschrikkelijke ervaringen van Vietnamese bootvluchtelingen.

Noord-Afrika

Algerije

J. Coué, ... *En de zon werd koud* (14 jr. e.o.), ondanks hard werken lukt het een Algerijn in Frankrijk niet om vooruit te komen.

Marokko

H. Barnard, *De Marokkaan en de kat van tante Da* (10-12 jr.)
H. Barnard, *De krakers en het huis van tante Da* (1-12 jr.), kinderen zoeken een oplossing voor de problemen van een illegaal in Nederland verblijvende Marokkaan.
E. Kalkman en D. Pinto, *Hassan in Holland* (9 jr. e.o.) een vergelijking tussen Hassans leven in zijn geboortedorp in Marokko en dat in Nederland.

Klein-Azië

Turkije

Barnard, *Hier ben ik dan* (11 jr. e.o.), een

Turkse jongen lift dwars door Europa om bij zijn ouders in Rotterdam te komen.

G. Gort, *Filiz* (13 jr. e.o.), een kind van twee culturen: een Nederlandse moeder en een Turkse vader.

G. Gort, *Gaan wij terug* (13 jr. e.o.), over de onverenigbaarheid van twee culturen.

N. Hikmet, *Het verliefde wolkje* (8 jr. e.a.), Turkse sprookjes voor kinderen.

U. Kirchberg, *Selim en Suzanne* (6 jr. e.o.), een prentenboek over de problemen van Turkse kinderen in België.

P. Nalbantoglu, *Murat, kind van een gastarbeider* (11 jr. e.o.), belevenissen van een Turkse jongen in Turkije (bij opa) en in Nederland (bij zijn ouders).

Schrijverscollectief, *De avonturen van Achmed en de kinderen om de hoek* (8 jr. e.o.), het leven van een Turkse jongen in Nederland: op school en thuis.

E.G.

Italië

K. Bruckner, *De schooltjes van Napels* (11 jr. e.o.), levensomstandigheden van kinderen in Napels.
S. Strati, *Een week on nooit te vergeten* (12 jr. e.o.), een familie uit Zuid-Italië trekt naar Frankfurt.
R. Swartenbroekx, *Reis tussen twee droemen* (11 jr. e.o.), problemen van een Italiaanse jongen in 'de Belgische samenleving.

Griekenland

K. Allfrey, *Ook voor Lambis schijnt de zon* (10 jr. e.o.), leven van een Griekse jongen op één van de Griekse eilanden.

Spanje

H. Griffiths, *Pablo* (10 jr. e.o.), Pablo woont bij zijn grootouders op het platteland in Spanje; zijn ouders leven en werken in Duitsland.

E. Demirtas, *Ook ik ben zo'n vieze Turk. Uitg. Nederlandse organisatie van welzijns- werkers, Utrecht 1983, 24 blz.*

'Ikzelf heb op de MAVO en de MEAO gezeten en heb beide diploma's gehaald. Momenteel ben ik werkloos en zoek ik naar werk. Ik ontvang dus een uitkering.' Erdogan Demirtas, een 21-jarige Turkse jongen die sinds zijn achtste jaar in Nederland is, beschrijft zijn ervaringen in een kort boekje dat wegens de directe en onopgesmukte verteltrant in schoolbibliotheken prima op z'n plaats zou zijn.



KLEIO KRANT

Bestuur



GN

Over de toogdag van M 50 op 13 december 1984

Op 13 december j.l. hield M 50 – een organisatie waarin verschillende politieke jongerenorganisaties samenwerken – een congres over 'de haalbaarheid van politieke vorming in de praktijk van scholen en jongerenwerk'. Minder dan op een congres leek de bijeenkomst op een demonstratie, en gezien het getuigende karakter daarvan koos ik in de titel voor 'toogdag'.

Wat mij bij deze bijeenkomst vooral opviel, was het overweldigende aantal leraren maatschappijleer, opleiders voor deze bevoegdheid en deelnemers die tegen dit vak aanhingen. Zonderling genoeg was er nauwelijks één docent geschiedenis of aardrijkskunde, om nog maar te zwijgen van beoefenaars van 'andere' vakken. Ik vond dit een benauwende vertoning: de politieke vorming weggestopt in een paar uur maatschappijleer.

Hoe kan men toch denken dat de politieke vorming op school ooit tot haar recht kan komen, als zij niet één der hoofddoelstellingen van de school als zodanig is? Hoeveel anders zou politieke vorming er niet voor staan, als zij dat wél zou zijn! Geschiedenis met haar gerichtheid op de openbare sector en op de langlopende processen die deze medebepalen, aardrijkskunde met haar aandacht voor de inrichting van de ruimte en het gebruik der grondstoffen, de talen die zich bij de keuze van de leesstof mede zouden kunnen richten op politiek belangrijke teksten, de natuurwetenschappen die meer aandacht zouden kunnen schenken aan de maatschappelijke en politieke consequenties van de toenemende beheersing van de natuur, al deze vakken – en zeker ook nog andere – zouden bijdragen kunnen leveren tot een staats-

burgerlijke vorming die wezenlijk vorming zou zijn!

Het is ongelukkig dat de staatssecretaris VO, mevrouw Ginjaar-Maas, haar zoveelste bijdrage leverde tot de nadere bepaling van politieke vorming als 'vak' en niet als een alle vakken samenbindende curriculum-component. Het viel trouwens toch op dat haar kijk op politieke vorming elders, althans bij het vak geschiedenis, niet uitmunt door begrip. Zo zei ze 'Een stuk politiek is... al geschiedenis. De huidige politiek is een zaak voor maatschappijleer.' Alsof niet alle, in dit verband alle politieke feiten en verschijnselen door het feit van hun gebeurd-zijn tot de geschiedenis behoren, of beter deel uitmaken van het historisch proces. Door zo te spreken voerde zij een merkwaardige tweedeling in: geschiedenis van mensen die allang dood zijn – dat is dan het jachtgebied van het vak geschiedenis – en de geschiedenis van mevrouw Ginjaar-Maas en alle anderen die nog leven: het object van maatschappijleer... Jammer overigens dat zo'n simpele voorstelling van zaken ondersteund werd op die 13de december door het argumentum e silentio dat de afwezige geschiedenisleraren leverden.

In deze situatie zou het een goed ding zijn, als de vertegenwoordigers van verschillende vakken, bijvoorbeeld de OMEGA-groep, eens gezamenlijk gedachten zouden ontwikkelen over politieke vorming op school. Misschien zou zelfs de staatssecretaris VO in dit kader wat aanmoedigend kunnen optreden: de identiteitsjacht die door haar identificatie van politieke vorming en maatschappijleer ontstaan is, levert nu juist niet de geschikte atmosfeer voor een zo gewichtig vakken overstijgend onderwerp als politieke vorming. – Intussen zou ik het toejuichen, wanneer een goede relatie ontstond tussen M 50 en het geschiedenisonderwijs, in casu de VGN: politici (in de dop) die bij hun verstand zijn, kunnen niet buiten geschiedenis; geschiedenisleraren mét verstand niet zonder de politiek van hun eigen tijd!

Nico Maarsen

Over de gang van zaken met betrekking tot het HEG-advies

Zeer velen in onze vereniging kijken met ongeduld uit naar werkresultaten van de HEG, sommigen met gemengde of zelfs negatieve gevoelens ('Wat voeren die lui daar uit?', 'Straks komt er een advies zo uit één stuk en zo laat, dat we alleen maar het nakijken hebben!'). – Op de jaarvergadering van 9 maart heeft de voorzitter dienaangaande een uitspraak gedaan: hij zei toen te verwachten dat de HEG in het najaar met een voorlopig 1ste advies omtrent de examens komt. In het volgende wordt de gang van zaken, zoals die bij voorkeur zou moeten verlopen geschetst (in zijn beide functies van voorzitter van de VGN en van de HEG zal Nico Maarsen eraan streven dat het ook in werkelijkheid zo zal toegaan).

1 Ten einde goed voorbereid te zijn op de advisering van de HEG zal het Bestuur een reeks uitspraken doen met betrekking tot onderwerpen die direct of indirect met het aandachtspunt 'examens' in verband staan (van een eerste – over de combinatie geschiedenisstaatsinrichting – hebben de leden reeds kunnen kennis nemen). Deze uitspraken zullen gepubliceerd worden in Kleio, laatstelijk in de aflevering van oktober 1985. Zij hebben een voorlopig karakter: het Bestuur zal telkens organen en leden van de vereniging vragen om reacties. Op grond hiervan zal het Bestuur zijn 'definitieve' standpunt formuleren.

2 Ruim voor de publikatie van het 1ste HEG-advies – de voorzitter van de werkgroep streeft naar publikatie via het november-, of als het kan, oktobernummer van Kleio – zal het Bestuur maatregelen nemen, opdat zijn zienswijze aangaande dat advies zo ruim mogelijk steunt op de pre-adviezen van de sectiebesturen, de commissies, de afdelingen en individuele leden. Het stelt zich voor daartoe 6 weken nodig te hebben, 4 voor de raadpleging van de vereniging, 2 voor de formulering van het bestuursstandpunt.

3 Zodra daartoe een gunstig moment is aangebroken, zal het Bestuur een leerplancommissie instellen, die op basis van de bestuursstandpunten en van het 1ste HEG-advies een reeks voorbeeldleerplannen zal uitwerken.

Het DB

Afdeling Amsterdam



De afdeling Amsterdam van de VGN heropgericht!

Een stad als Amsterdam, zonder afdeling van de VGN, was volgens de initiatiefnemers van de heroprichting ondenkbaar. Vandaar dat op de didactiekconferentie van 1984 het initiatief werd genomen de afdeling Amsterdam opnieuw leven in te blazen.

Als U dit stukje leest, is de afdeling inmiddels van start gegaan. De leden van de VGN in de regio Amsterdam hebben bericht ontvangen van de heroprichting en van de voornemens van de initiatiefnemers voor een jaarprogramma. We hopen dat onze voorstellen bij de Amsterdamse regioleden zullen aanslaan en dat er een bloeiende afdeling zal ontstaan: de mogelijkheden die een stad als Amsterdam voor ons vak biedt, zijn natuurlijk ongekend! Die moeten we als afdeling, als bundeling van krachten, ten volle gaan benutten.

Op 25 april heeft de eerste bijeenkomst plaatsgevonden.

Hoofdmoot van de avond vormde een lezing van J. Löwenhardt met als onderwerp: 'De groei van de institutionele verhoudingen in de Sovjet-Unie'. Voor het CSE van volgend jaar een aardige opsteker. Een verslag van de avond kunt U in een volgend Kleionummer verwachten.

Voorts zijn we bezig een aantal werkgroepen op te starten. Onze gedachten gaan voorlopig uit naar Musea en onderwijs, Archiven in stad en regio, Media (film, video etc.), CSE normbesprekingen, Differentiatie. Het ligt in onze bedoeling de werkgroepen in het jaarprogramma een der activiteiten te laten verzorgen.

In september staat er een speciale

rondvaart op het programma en verder in het najaar een lezing. Voor suggesties houden we ons aanbevolen.

Mocht U niet d.m.v. de post op de hoogte zijn gebracht van de activiteiten in de Amsterdamse regio, dan kunt U contact opnemen met een van de volgende personen:

Arend Schulp 020-629386
Ellen Marrenga 020-222926
Henk van Duijsen 020-733494

De secretaris van de afdeling Amsterdam:

Henk van Duijsen, Jekerstraat 53¹¹¹, 1078 LZ Amsterdam.

Pedak/ Basisonderwijs



Op 19 maart 1985 vergaderde het sectiebestuur in Utrecht. Centrale punten waren de stand van zaken van de regionale activiteiten voor PABO-docenten en – in samenhang daarmee – de eerste PEDAK-Nieuwsbrief. Er is besloten om een tweede nummer van de Nieuwsbrief te maken, vooral gericht op PABO 2, 3 en 4. Collega's, die voor dit nummer (delen van) het instellingsplan voor publicatie beschikbaar willen stellen, wordt vriendelijk verzocht om contact op te nemen met ondergetekende. Er zijn al enige toezeggingen binnen. Wie volgt?

Het project 'sociale wereldoriëntatie in de basisschool' (SLO-project 3250) houdt momenteel over de tweede versie van het viestuk 'Zo mogelijk in samenhang' een legitimeringsronde. Er zijn uitgebreide vragenlijsten rondgestuurd en in een later stadium zal er een conferentie georganiseerd worden. Wij hebben besloten aan deze ronde mee te doen. Op grond daarvan zal onze vergadering van 25 april a.s. vooral gewijd zijn aan de vragenlijsten van deze projectgroep.

Na rijp beraad heeft Wietse Blink besloten om het bestuur te verlaten. Wijziging van werkzaamheden was daarvoor een belangrijk argument. Ook hier willen wij hem bedanken voor zijn activiteiten voor 'PEDAK-Basisonderwijs' en voor de VGN. Over de ontstane vacature moeten we ons nog grondig beraden.

Cees van der Kooij

Studiedag bicultureel onderwijs

An de PABO te Assen, 'de Eekhorst' loopt sinds 1980 een project bicultureel-onderwijs voor Molukse leerlingen in het voortgezet onderwijs; ook vóór die tijd hield men zich al intensief bezig met Molukse cultuur en geschiedenis.

In een katernenreeks, Marilah, heeft men verslag uitgebracht over het project en ontwikkeld lesmateriaal gepubliceerd; In deze Kleio worden er een aantal besproken. Tijdens een druk bezochte studiedag op 8 maart zijn inmiddels een aantal projectervaringen en -resultaten gepresenteerd; daarbij hoorden ook een aantal video-banden die vooral met het oog op lerarenopleidingen zijn gemaakt. Van de verschillende discussiebijdragen zal nog een verslag verschijnen ('de Eekhorst', Platolaan 2, 9404 EN Assen).

C. Bogaerts

Conferentie over 'inleving'

Al enkele jaren bestaat er tussen het Mavo-project en het Engelse History 13-16 Project een vruchtbaar contact. Na een conferentie en een werkbezoek in Engeland, waarover inmiddels uitgebreide verslagen verschenen zijn, waren nu de Nederlanders aan de beurt om als gastheer te fungeren. Dat leidde tot een door Dago Steenis voortreffelijk georganiseerde conferentie in Vught met een vol en boeiend programma dat tweeënhalve dag in beslag nam. De Nederlandse genodigden vormden een geschakeerd gezelschap: Mavo-project, ISG-project, 'Eerste fase project', LOGA-project, HEG, leraren opleidingen, Cito en de VGN waren 'vertegenwoordigd'.

Inleving en de toetsbaarheid ervan: het thema was interessant genoeg. Wat in ons land het Cito voor onmogelijk houdt, meent men in Engeland wel te kunnen. De verwachtingen waren dan ook hoog gespannen: inleving gold voor allen als een centraal thema in het geschiedenis-onderwijs. Dat was iets waarover geen misverstand leek te bestaan: die kwamen pas om de hoek kijken toen gekeken werd wat men nu precies wenste te verstaan onder 'empathy'. Het werd al snel duidelijk dat er een aantal varianten waren. Ik noem er enkele:

inleving als 'leuke' dingen, geschikt om belangstelling en motivatie te wekken,
inleving als 'strategy of understanding' waarbij intuïtie en 'affectieve' elementen een belangrijke rol spelen,
inleving als 'eindprodukt', als 'world view',
inleving als proces: 'the development of moral ability',
inleving als 'kennis', maar dan niet in eng cognitieve zin,
inleving als beleving van een, emotionele, ervaring en daardoor tevens als begin van een proces van (levens)houdings- en -beschouwingvorming,
inleving (in het verleden) als iets wat per definitie onmogelijk is en in het onderwijs tot versnippering leidt – de enige logische mogelijke vorm van inleving is die in de beelden die historici hebben geschetst om kennis over het verleden samen te vatten en te ordenen.

Zo'n overzicht illustreert de verscheidenheid aan invullingen van het op het eerste gezicht zo onschuldige en vertrouwde woord 'inleving'; wat daar aan gedachten achter zat is natuurlijk wel zo boeiend: het uiteindelijke uitgebreide conferentieverslag zal dat zeker aantonen.



Het toetsen van 'inleving': 'All candidates will be expected... to show an ability to look at events and issues from the perspective of people of the past.' (National Criteria for History -Assessment Objectives, 1983).

In de verslagbundel Anders en eender II, over het tweede werkbezoek van de Mavo-projectgroep aan Engeland bleek al dat de toetspraktijken daar geheel anders zijn dan hier. De examens die bij het History 13-16 Project horen bestaan uit drie onderdelen: coursework (dat wordt beoordeeld in de loop van het schooljaar), Paper I en Paper II (schriftelijk examen dat is samengesteld door een externe instantie). Voor ons is vooral Paper II interessant: het toetst het inzicht in de historische werkwijze en het bestaat uit 'unseen material': bronnen of bronfragmenten over een periode die de leerlingen van tevoren niet hebben kunnen bestuderen. Een toets dus van skills en abilities. De Engelsen toonden ook nog een 'assessment hierarchy' als meetinstrument om verschillende niveaus van inleving te onderscheiden en te waarderen.

Geschiedenis, een hoofdvak?

Onder deze titel houdt de Vereniging voor Onderwijs, Kunst en Wetenschap op 29 juni a.s. in Teyler's Museum te Haarlem een congres over de status die het geschiedenis-onderwijs op middelbare scholen heeft en vooral: zou moeten hebben. De nadruk zal daarbij niet liggen op de meest actuele ontwikkelingen in onderwijsland of de verhouding van het geschiedenis-onderwijs tot vakken als wereldoriëntatie of maatschappijleer, maar op de algemene reden waarom aan het geschiedenis-onderwijs meer ruimte en waardering gegeven zou moeten worden.

Sprekers zullen zijn: prof. dr. A.Th. van Deursen, hoogleraar aan de Vrije Universiteit; mr. K.L. Poll, chef kunstredactie NRC-Handelsblad en voorzitter van de Vereniging voor OKW; drs. H. Ulrich, leraar geschiedenis aan het Stedelijk Gymnasium te Leiden en redacteur van Reflector; de heer H.J.L. Vonhoff, commissaris der koningin in de provincie Groningen. Na afloop van de vier voordrachten zal een forumdiscussie plaatsvinden o.l.v. dr. K. van Berkel, historicus en secretaris van de Vereniging voor OKW. Voor inlichtingen en opgaven kunt u zich wenden tot het bureau van de Vereniging voor OKW, N.Z. Voorburgwal 303, 1012 RM Amsterdam, tel. 020-239811.

Wat zouden ze daarvan denken bij het Cito?

Mevrouw Rood van het Cito koos voor een andere benadering: met enkele inlevingsopdrachten uit *Achteraf Bekeken* demonstreerde ze hoe slecht die in een CSE situatie bruikbaar waren om 'inleving' te toetsen. En daarmee was tot haar leedwezen – 'attitudinale doelen vind ik sympatiek' – de kous af. Hier collega Leyten, die kennelijk hiervoor gekomen was, viel haar bij: toetsen moeten allereerst betrouwbaar zijn.

Henry Macintosh van de 'Southern Regional Examinations Board' kon dat natuurlijk niet verwerpen, toch pleitte hij ervoor te zoeken naar wegen om allereerst datgene te toetsen wat in het onderwijs voor de leerlingen belangrijk is. 'Je moet een compromis aandurven en ingaan op de uitdagingen die uitgaan van het zich moderniserende onderwijs'. Dat betekent overigens niet dat de Engelsen 'content based examinations' zouden willen afwijzen, iets wat Ruud Bolsius van het Mavo-project tijdens de discussie suggereerde. De tegenstelling tussen kennis en 'empathy' is eigenlijk een valse werd door een van de Engelsen met klem naar voren ge-

bracht.

En zo waren we weer terug bij de problemen van de eerste dag: wat verstaan we nu eigenlijk precies onder 'inleving'. Het zal niet meer verbazen dat sommige enthousias-te conferentiegangers alweer over een volgende bijeenkomst gingen praten.

Toch zou het beeld van deze drie dagen incompleet zijn als ik niet ook nog vermeldde dat er over en weer veel leuk, voorbeeldig en interessant lesmateriaal werd ge-toond dat zeker de verbeelding van Nederlandse en Engelse leer-lingen zou kunnen raken. Inle-ving, van welk exotisch soort ook, moest er wel door worden gesti-muleerd. Wat dat betreft viel mij op dat ongeacht de grote verschil-len waarmee men zaken als 'inle-ving' vanuit de theorie benaderde de feitelijke normen die men ken-nelijk hanteert voor aantrekkelijk lesmateriaal heel wat minder uit-eenlopen.

Voldaan, moe en met een tas vol papieren vertrokken de deelne-mers zondagmiddag naar huis. Het was een bijeenkomst die follow-up verdient. Dat bleek ook uit de lange lijst met discussiepunten die de laatste avond door de aan-wezigen werd geïnventariseerd.

C. Bogaerts

Rectificatie

In Kleio 3 zijn verkeerde prijzen afgedrukt bij de methode *Route Geschiedenis* uitgegeven door Wolters-Noordhoff. De goede be-dragen zijn:

| | |
|-----------------------|---------|
| Route 1 | f 14,75 |
| Docentenhandleiding 1 | f 31,50 |
| Route 2 | f 14,75 |
| Docentenhandleiding 2 | f 31,50 |
| Route 3 | f 26,50 |
| Docentenhandleiding 3 | f 29,50 |

De methode *Kijk op de Tijd* wordt uitgegeven door Malmberg in Den Bosch.

Regionaal onderwijs-centrum

Interstudie ROC

Als een spin in het onderwijskun-dig web 'zetelt' bij Interstudie in Nijmegen het Regionaal Onder-wijscentrum (ROC). Het is het eerste centrum in ons land dat gaat voldoen aan de behoeften uit een onderwijsveld dat zich uit-

strekt over een grote regio.

Op 23 mei a.s. komt minister Deetman van Onderwijs dit cen-trum, dat inmiddels al op volle toeren begint te draaien, officieel openen. Het ROC krijgt een be-langrijke functie in het onder-steunen van deskundigheidsbevor-dering, leerplanontwikkeling en nascholingsactiviteiten.

Het nieuwe centrum, onderge-bracht binnen de muren van de Nieuwe Lerarenopleiding (NLO), kent momenteel een zevental pro-jectgroepen. De projectgroep *Mens en Maatschappij* is er één van. Zij draagt de disciplines aard-rijkskunde en geschiedenis onder haar vleugels en zij heeft, net zo als de andere projectgroepen, bin-nen het ROC een eigen project-hoek. Aldaar houden de mede-werkers van het centrum zich ondermeer bezig met het ont-werpen van nieuw lesmateriaal of wordt er elders aangekocht mate-riaal tentoongesteld rond een wis-selend thema.

Vanuit het vak geschiedenis in het bijzonder is ter gelegenheid van de opening een markante *expositie* ingericht, getiteld '*Gezinsgeschie-den*'. Het betreft een tentoon-stelling van zowel visualiserend als beschrijvend materiaal dat door studenten is gemaakt in het kader van de cursus Gezin en Maatschap-pij. Niet zozeer compleet uitge-werkte onderwijs-leerpakketten zullen aan het oog van de bezoeker voorbijglijden, alswel een keur van bouwstoffen en suggesties ten behoeve van lessen over uiteenlo-pende thema's. Onderwerpen als Hoofse Liefde en Kijk op het Kind strekken daarbij tot voor-beeld.

Mocht deze aankondiging uw be-langstelling hebben gewekt, dan heten wij u van harte welkom. De expositie blijft ruim een week lang te bezichtigen, van 22 tot en met 31 mei.

Standplaats:
ROC/Gebouw NLO
Van Schuylenburgweg 3
Nijmegen.

Tentoonstelling 'Na de Joden-vervolgung...'

Tot en met 20 oktober wordt in het Joods Historisch Museum in Amsterdam werk getoond van 28 na-oorlogse kunstenaars. Het gaat hier om kunstenaars die het heb-ben moeten stellen zonder de na-tuurlijke overdracht van cultuur en traditie. De oudere generatie, grootouders, familie, werd bijna geheel vermoord.

Alle kunstenaars proberen bin-nen hun discipline, o.a. grafiek, textiel, keramiek, schilderijen en fotografie, vorm te geven aan dit

proces van verwerken. Met een tiental citaten uit literaire teksten van Nederlandse auteurs en met twaalf videogesprekken met men-sen die geen kunstenaar zijn wordt het werk van de beeldende kunstenaars aangevuld. Ook zij behoren tot de tweede generatie. Tevens is op de tentoonstelling de videoband van de film '*Breaking the silence, the generation after the holocaust*' te zien. De film toont vaak zeer emotionele ge-sprekken van kinderen met hun ouders. De ouders zijn meestal overlevenden uit Poolse concen-tratiekampen en zijn na de oorlog geëmigreerd naar Amerika. In samenwerking met het Joods Historisch Museum is bij Van Gennep een boek verschenen *In twee werelden, gesprekken met kinderen van joodse overlevenden*. Tevens vinden van 13 tot en met 18 mei een theaterweek en van 20 tot en met 30 juni een filmtien-daagse plaats. In theater Desmet worden dan o.a. vertoond *In naam van de Führer, Charlotte en Bastille*.

Voor meer informatie kunt U contact opnemen met mevr. P. Smeijer (Joods Historisch Mu-seum) 020-269945.

Mededelingen Werkgroep HEG (3)

I Relaties met het veld

Kort na het begin van het nieuwe jaar kwam de eerste brief van een individuele leraar binnen. Enkele punten daaruit verdienen hier na-dere aandacht.

- Gaat ook het schoolonderzoek onderwerp worden van rege-ling door de overheid?
Antwoord: de regeling/inhoud van het SO blijft voorbehou-den aan de scholen zelf, be-houdens mogelijke marginale kwaliteitsbewaking door de overheid.
- Twee aandachtsvelden zijn welhaast een 'must': culturele minderheden en vrouwen-emancipatie. Hoe is Uw stand-punt tegenover deze door de overheid gesuggereerde onder-werpen?
Antwoord: Aandacht hebben voor beide onderwerpen behoeft geen rechtstreekse ge-volgen te hebben voor stof-keuze.
- Bovendien werden enkele op-merkingen gemaakt betref-fende stofkeuze m.n. de wens het keurslijf van de 20e eeuw te verlaten.
Antwoord: U staat daarin ze-ker niet alleen. De HEG is juist begonnen met het onderwerp stofkeuze. Nadere mededelin-gen volgen zo spoedig moge-lijk.

Hopelijk heb ik de schrijver van de brief in deze korte passages recht gedaan.

Bij gebrek aan andere reacties wil ik reageren op de Kleio-krant (Kleio 1985/2, pag. 32). Eerlijk gezegd viel ik van mijn stoel van verbazing, een eufemisme voor het bezigen van enkele krachtter-men.

Enkele opmerkingen:

- 'de HEG had nogal wat vraag-tekens bij de aanwezige leden laten ontstaan'. Mijn vraag: Waarom heb ik daarvan *niets* gemerkt ondanks herhaalde uitnodigingen in Kleio?
- De samenstelling van de HEG, m.n. de bepaling van de 'bloedgroepen' waaruit de le-den afkomstig zijn, valt onder de verantwoordelijkheid van de minister. Uiteraard ont-houd ik mij van commentaar op de communicatie tussen VGN en haar leden in de werk-groep.
- Op enkele andere gebruikte termen als manipulatie, ga ik verder niet in. Met belangstel-ling zie ik brieven hierover te-gemoet.

In de vergadering van 10 jan. '85 heeft de HEG de hier volgende Notitie betreffende advisering goedgekeurd:

I Uitgangspunten

De HEG wenst een advies uit te brengen dat in zijn wording door zoveel mogelijk leraren is gevolgd, dat 'onderweg' de kans heeft ge-kregen uitvoerig besproken en be-commentarieerd te worden en dat bij voltooiing door zoveel moge-lijk collega's gesteund wordt. Daartoe dienen de volgende mid-delen:

- De HEG doet zo vaak als moge-lijk is, verslag in Kleio en vraagt daarbij om individuele reacties.
- Zodra delen van het advies 're-delijk ogen', worden deze met verzoek om bestudering en commentaar toegestuurd aan de personen, organisaties en organen die zich tot advies be-reid verklaard hebben.
- De HEG verwerkt de reacties en laat daarbij duidelijk zien, wat zij ermee gedaan heeft.
- Het concept-advies wordt be-sproken in een viertal regiona-le conferenties (als O en W dit althans financieel en anders-zins mogelijk maakt).
- De HEG formuleert het eind-advies, daarbij de conferentie-reacties verwerkend zoals onder 3.

II De lijst van adviseurs

- Geschiedenisdocenten*
 - via de VGN
 - individueel en door het houden van conferenties en/of studiedagen (zie echter I.4)
- Vakdidactici geschiedenis*, verbonden aan Universiteiten, NLO's en MO's

3 De Universitaire en NLO-historici

- Nederlands Historisch Genootschap (NHG)
 - Hoofddocenten Geschiedenis en Staatsinrichting aan de NLO's (HODOGS)
 - Studieleders van de MO-opleidingen
 - Sub-faculteiten geschiedenis aan de Universiteit.
- ### 4 Mensen, die betrokken zijn bij de maatschappelijke toepassing van geschiedenis
- in de pers (een aantal journalisten)
 - in de politiek: medewerkers van Stichting Burger-schapskunde, Clingendael, Politiek Jongeren Contact, Politieke partijen (wetenschappelijke bureaus)
 - in overige maatschappelijke groeperingen: Anne Frank Stichting, Stichting Vredesopbouw, Emancipatieraad, NCO, CEVNO
 - beoefenaren van streekgeschiedenis.
- ### 5 Speciaal voor Staatsinrichting komen in aanmerking:
- Vakgroepen Staatsinrichting aan Universiteiten
 - Vereniging voor Administratief Recht
 - Nederlandse Kring voor Wetenschap der Politiek.

Onze bedoeling een viertal regionale conferenties te houden wordt ernstig aangetast door het standpunt van het Ministerie, dat ons jaarlijks budget de f 10.000,— niet te boven mag gaan.

2 Gesprek met de staatssecretaris Mevr. Drs. N.J. Ginjaar-Maas

Op ons verzoek zullen de voorzitter en secretaris van de HEG op 12 april a.s. gelegenheid krijgen de volgende problemen aan te kaarten:

- 1 De positie van staatsinrichtingen opzichte van geschiedenis enerzijds en maatschappijleer anderzijds.
(Zie ook de verklaring van het bestuur hierover in Kleio 1985/2, pag. 33.)
- 2 Budgettaire problemen o.a. ten aanzien van de naar onze mening absolute noodzaak van uitgebreide raadpleging van het veld.
- 3 De complicaties in de samenwerking tussen HEG en AGEF.
(Zie Mededelingen HEG I, Kleio 1984/5, pag. 9, sub 5a.)

3 Samenstelling van de werkgroep

Opnieuw heeft het lid van de HEG, dat zitting heeft vanuit de AVS t.w. Mevr. Drs. M.A. Aalders zich genoodzaakt gezien terug te treden, wederom wegens de ongelijke verhouding tussen hoeveelheid werk en aangeboden faciliteiten. Hoewel in laat getij, zal de werkgroep proberen de zetel op nieuw bezet te krijgen.

4A Voortgangsrapportage

Binnen de HEG is inmiddels over eenstemming bereikt over de structuur (inhoudsopgave) van ons advies. Bijstellingen zijn uiteraard nog mogelijk. Vooralsnog dient het als werkdocument voor onze activiteiten:

- 1 *Korte inleiding*, waarin de totstandkoming en de samenstelling van de werkgroep worden omschreven.
- 2 *Probleemanalyse*:
 - 1 Een analyse van de (CSE-)examenproblematiek, steunend op de examenreglementen, de uitspraken van de Staatssecretaris Voortgezet Onderwijs en van het veld;
 - 2 Een analyse van de problemen m.b.t. de rijksleerplannen, steunend op de oorspronkelijke voorstellen van de VGN (en hun verhouding tot de leerplannen) en op meer algemene leerplananalyse.
- 3 *Uitgangspunten* bij de pogingen tot oplossing van de gerezen problemen, zijnde tevens een beschrijving van de werkwijze.
- 4 *De inhoud van het examenadvies m.b.t. Mavo-4d*, tevens inhoudende het *leerplanadvies* (in deze paragraaf wordt ook aandacht besteed aan de relatie HEG-AGEP i.v.m. Mavo-4c).
- 5 *De inhoud van het examenadvies m.b.t. Havo-4 en -5 en Vwo-5 en -6* (en eventueel *Vwo-4 t/m -6*) tevens inhoudende de *leerplanadviezen*.
- 6 *De inhoud van het leerplanadvies m.b.t. Mavo-1 t/m -3, Havo-1 t/m -3 en Vwo-1 t/m -4* (en eventueel *-1 t/m 3*).
- 7 *Samenvatting* van 4 t/m 6 in de vorm van aanbevelingen.
- 8 Beschouwing over de wenselijke 'follow up'.
- 9 Overzicht van de *- geraadpleegden*; *- geraadpleegde literatuur*.
- 10 *Bijlagen*.

Ad 4 t/m 6

In de adviezen komen achtereenvolgens de orde:

- 1 Een *uitspraak* over de attitudele doelen.
- 2 De inhoud van het onderwijs:
 - 1 De *inhoud* in de overgeleverde zin des woords;
 - 2 De minstens te hanteren *begrippen*.
- 3 De minstens te oefenen *vaardigheden*.
Bij de vaststelling van 1, 2 en 3 zal mede het 'meer algemene' overheidsbeleid in beschouwing genomen worden, zoals dit geformuleerd is in de 'slogans':
 - *emancipatie* (vrouwenstudies);
 - *intercultureel onderwijs*;
 - *mondiale vorming/vredesonderwijs/ontwikkelingseducatie/milieue-educatie*;
 - (*burger-)**informatica*;

– in Grondwet en Handvest opgesomde *mensenrechten*.

Zo ook:

- de algemene onderwijsdoelen zoals die in de Wet Voortgezet Onderwijs en Grondwet geformuleerd zijn;
- de algemene onderwijsdoelen zoals die in de (deskundige) communis opinio geformuleerd zijn.

- 4 De organisatie van het onderwijs, mede inhoudende beschouwingen over:
 - cursorisch of thematisch;
 - lesuren – lesblokken;
 - samenwerking met andere vakken;
 - projectonderwijs.
 - 5 Beschouwingen over de *methodiek*.
 - 6 Beschouwingen over de *leermiddelen*.
 - 7 Advies inzake de *examens*:
 - 1 Verhouding SO-CSE;
 - 2 Inhoud SO;
 - 3 Organisatie SO;
 - 4 Inhoud CSE;
 - 5 Organisatie CSE.
- N.B. 1.7 geldt alleen voor 5 en 6.
- 8 Beschouwingen over de *evaluatie* van het onderwijsleerproces.

4B Voortgangsrapportage

De subcommissies 'begrippen' en 'vaardigheden'

Geleidelijk zijn deze beide groepen gefuseerd; na uitgebreide bespreking zijn achterenvolgens twee stukken opgeleverd, die *nog onderhevig zijn aan bespreking in de plenaire vergadering*. Dat zeg ik nog eens met nadruk, omdat de ervaring me heeft geleerd, dat ook als 'onaf' gepubliceerde stukken een te zwaar gewicht wordt toegekend. Overigens dient U wel te bedenken, dat er zeker 6 weken liggen tussen het schrijven van deze Mededeling en publikatie ervan!

a Allereerst worden Vaardigheden gekoppeld aan 'ankerbegrippen', die m.n. bij geschiedenis van wezenlijke betekenis zijn.

- 1 *Bewijsmateriaal*
De leerling kan:
 - 1 de aard van verschillende soorten (on)geschreven bronnen van elkaar onderscheiden.
 - 2 (Fragmenten van) bronnen verzamelen met het oog op een bepaalde probleemstelling.
 - 3 probleemstelling(en) en eventueel hypothesen formuleren aan de hand van voorgelegde bronnen.
- 2 *Inleving*
De leerling kan:
 - zich verplaatsen in de motieven/interessen/waardensystemen/verwachtingen van andere mensen; ermee rekening houdend, dat die mensen niet zoals wij achteraf kennis konden nemen van latere gebeur-

tenissen.

3 *Feit en objectiviteit*

De leerling kan:

- 1 kritisch vaststellen, wanneer men iets als een feit kan aanvaarden; zulke feiten kunnen onderscheiden van meningen/ooroordelen/waardeooroordelen/stereotypen.
- 2 de waarde van een bron of een fragment daaruit vaststellen met het oog op een bepaalde vraagstelling, daarbij rekening houdend met:
 - a) de betrouwbaarheid van de bron,
 - b) de representativiteit van de bron,
 - c) de vraag in hoeverre de bron een reële mogelijkheid biedt zich een beeld te vormen van het verleden.
- 3 de relevantie vaststellen van de informatie die de bron of het fragment eruit biedt met het oog op de vraagstelling.

4 *Oorzaken en gevolgen*

De leerling kan:

- 1 Het complexe karakter onderkennen van oorzaken van historische verschijnselen en gebeurtenissen.
 - 2 gewilde en ongewilde gevolgen van elkaar onderscheiden.
 - 3 direct optredende gevolgen onderscheiden van pas later aan de dag tredende gevolgen.
- ### 5 *Verandering van continuïteit*
- De leerling kan:
- 1 in de volgorde van feiten in een bepaald tijdvak een ontwikkeling/ontwikkelingen aanwijzen.
 - 2 zowel het unieke/bijzondere/incidentele als het meer constante/algemeen voorkomende/regelmatische in de geschiedenis onderscheiden.
 - 3 factoren onderkennen, die ten grondslag liggen aan behoud of verandering van het bestaande.
 - 4 onderkennen, dat elke tijd het verleden in zich draagt en deel uitmaakt van een langdurig proces.

6 *Standplaatsgebondenheid*

De leerling kan:

- 1 de standplaatsgebondenheid onderkennen van anderen en van zichzelf in tijd en plaats en de factoren, die daarop van invloed kunnen zijn.
- 2 situaties en personen in het verleden beoordelen.

7 *Interpretatie*

De leerling kan:

- 1 een geboden samenhang zien/begrijpen als één interpretatie te midden van vele mogelijke.
- 2 een historische situatie zo goed mogelijk (re)construeren; daarbij en bij het oordelen erover rekening houdend met zoveel mogelijk factoren die een rol hebben gespeeld.
- 3 verbanden leggen tussen verzamelde gegevens (zelf een hoeveelheid gegevens in een

interpretatie verwerken, bijvoorbeeld in een scriptie of een tentoonstelling).

4 aantonen, dat onderzoek van het verleden – direct vanuit de hedendaagse problematiek/ etc. of indirect via het vergelijken in de tijd – het zicht op de eigen tijd vergroot.
5 verworven inzichten toetsen aan nieuwe gegevens en verwerken tot nieuwe of bijgestelde inzichten.

b Vervolgens werd er een poging gedaan tot een andere ordening te komen, toegeschreven naar het examen. De werkgroep achtte het haar taak een adequate omschrijving te geven van de passage uit het examenreglement omtrent de omgang met historisch materiaal. Het gaat hier in feite, zoals ook reeds gezegd, om een andere bepaling van de plaats van de *historische methode* of zo men wil van het *historisch onderzoek* op het examen. In het volgende wordt de onderzoeksgang uiteengelegd in een aantal vaardigheden. Daarbij wordt steeds ingegaan op de vraag bij welke gelegenheid een vaardigheid getoetst wordt (SO en/of CSE).

1 *De kandidaat is in staat een onderzoeksonderwerp te vinden dat gegeven de technische mogelijkheden* (voldoende literatuur en bronnen bij de hand) *hem onderzoeksofbrengt oplevert.*

Opmerkingen:

1 Deze vaardigheid wordt getoetst op de examens Havo en Vwo en wel tijdens het SO.

2 Deze vaardigheid wordt niet getoetst op het examen Mavo-d (daar wordt het onderwerp door de examinerator aangeboden).

2 *De kandidaat is in staat zich te oriënteren op het onderwerp door de bestudering van literatuur en audio-visuele informatie die daarvoor geschikt is.*

Opmerkingen:

1 Deze vaardigheid wordt getoetst op de examens Mavo-d, Havo en Vwo, en wel op het SO. Daarbij geldt het volgende:

2 Op Mavo-d verzamelt de kandidaat de literatuur en de audio-visuele informatie uit een documentatiesysteem en geautomatiseerde opslag binnen de school.

3 *De kandidaat is in staat een oriëntatieverslag te schrijven en daarin op te nemen een onderzoekplan bevattende de vraagstelling.*

Opmerkingen:

1 Deze vaardigheid wordt getoetst op de examens Mavo-d, Havo en Vwo, en wel op het SO.

2 Vanuit de opmerking 3.1 dreigt niveau-onduidelijkheid. Te denken is aan de vaststelling van de omvang van de oriëntatie en een nader te beschrijven verfijning van de probleemstelling.

4 *De kandidaat is in staat om literatuur, audio-visuele informatie en primaire bronnen te bestuderen met het oog op zijn probleem-*

stelling.

Opmerkingen:

1 Bij 'bronnen' gaat het om door de examinerator geselecteerde bronnen. Dit brengt met zich dat de kandidaat

- geen catalogus van de verschillende soorten bronnen hoeft te kennen;
- geen blijk ervan moet geven zelf bronnen te kunnen verzamelen (b.v. met het oog op een bepaalde probleemstelling);
- geen oordeel hoeft te formuleren om de waarde van bronnen gemeten naar betrouwbaarheid en representativiteit ervan.

2 T.a.v. de literatuur en audiovisuele informatie waarboven boven sprake is, geldt hetgeen onder Opmerking 2.2 gesteld is.

3 De boven als eindterm geformuleerde vaardigheid houdt in dat de kandidaat uit het materiaal de gegevens kan vrijmaken, die zowel 'waar' als voor zijn vraagstelling relevant zijn. Daarbij kan hij zulke gegevens of feiten onderscheiden van interpretaties (mede omvattende meningen, vooroordelen, waarde-oordelen en stereotypen).

4 Deze vaardigheid wordt getoetst op de examens Mavo-d, Havo en Vwo. Dit gebeurt zowel op het SO als het CSE. Te denken valt aan een zodanige 'werk'-verdeling, dat tijdens het SO de vaardigheid getoetst wordt in het kader van een op te leveren produkt, terwijl bij het CSE de analytische vaardigheid getoetst wordt d.m.v. meerkeuzevragen bij niet gezien materiaal.

Voor wat het CSE betreft, is te denken

- voor Mavo-d aan materiaal dat naar hoeveelheid en hoedanigheid sterk beperkt is;
- voor Havo aan een ruime hoeveelheid gelijksoortig materiaal;
- voor Vwo aan een ruime hoeveelheid veelsoortig materiaal.

Aangezien het bij het CSE gaat om de toetsing van minimumdoelstellingen, zou 'materiaal', gezien de overweldigende betekenis van schriftelijke informatie en bronnen, moeten worden opgevat als 'schriftelijke informatie en bronnen'.

5 *De kandidaat is in staat de door hem verzamelde gegevens in het kader van zijn vraagstelling te interpreteren.*

Opmerkingen:

1 Aangezien in de historische wetenschap methodenstrijd voortdurend aanwezig is, heeft de werkgroep gekozen voor het vage begrip 'interpreteren'. Toch wil zij dit hier uiteenleggen, niet zozeer om zich in de genoemde methodenstrijd te mengen als wel om duidelijk te maken, wat naar haar oordeel van de kandidaten verwacht mag worden. Zij ziet in dit verband drie deelvaardigheden.

1 de *hermeneutische* vaardigheid, bestaande uit tekstinter-

pretatie en inleving in historische actors (onder welk begrip de werkgroep ook 'inleving in het denken en voelen van groepen' verstaat);

- 2 de *narrativistische* vaardigheid, welk begrip hier verengd is tot de vaardigheid om gegevens in samenhang te brengen d.m.v. samenbindende concepten (Renaissance, Koude Oorlog enz.);
- 3 de vaardigheid om gegevens te interpreteren met behulp van enkele *sociaalwetenschappelijke theorieën*.

2 Deze vaardigheid wordt getoetst op de examens Mavo-d, Havo en Vwo. Dit gebeurt zowel tijdens het SO als op het CSE. Daarbij geldt, dat de deelvaardigheid onder 5.1.1 getoetst wordt op het examen Mavo-D, de deelvaardigheden 5.1.1 en 5.1.2 op het Havo-examen, terwijl Vwo-kandidaten op alle deelvaardigheden getoetst worden.

Ook bij toetsing van deze vaardigheid is te denken aan een 'werk'-verdeling tussen SO en CSE, zoals deze beschreven staat onder de opmerking 4.4.

6 *De kandidaat is in staat zijn interpretatie neer te leggen in een werkstuk.*

Opmerkingen:

1 Deze vaardigheid wordt getoetst op de examens Mavo-D, Havo en Vwo, en wel op het SO.

2 Het is moeilijk hier duidelijk gedifferentieerde eindtermen te beschrijven. Te denken is niet aan differentiatie naar beheersingsniveau, maar aan één naar omvang. Wel dient elk werkstuk te voldoen aan de voorwaarde van in helder, begrijpelijk, duidelijk voor anderen bestemd Nederlands gesteld te zijn.

In dit laatste stuk is een poging gedaan tot differentiatie die gedacht is en die a.h.w. mikt op een doelstellingsset per schoolsoort. Zo'n bedenksel moet doorgelicht worden, daartoe kunnen de volgende instrumenten dienen!

1 De 'portretten' die zich nu m.b.v. de punten 1 t/m 6 laten maken van resp. de Mavo(-d), Havo- en Vwo-abituariënt, en de mate waarin de werkgroep de leerlingen van nu in die portretten herkent;

2 het begrippenmateriaal uit de Examennota van 19-1-'81 (b.v. 'paspoortfunctie' van het examen);

3 de opbrengst van de analyse van:

- 1 CSE's tot nog toe;
- 2 de reacties op de CSE's tot nog toe;
- 3 een nader te bepalen aantal gezaghebbende werken (zoals Geschiedenis op school, 'geschiedenis in de lagere klassen').

Vergelijken we beide stukken, dan blijkt dat vele punten, in dit stuk a. genoemd, niet of alleen indirect

terug te vinden zijn in stuk b. Daarvoor zijn twee redenen:

1 Verschillende – en misschien wel alle – formuleringen onder 1 t/m 6 komen in aanmerking voor verfijning, opdat deze te eniger tijd steeds beter gebruikt kunnen worden bij de vaststelling van examens en van deelschoolwerkplannen. Maar het verdient aanbeveling om het eerst maar eens te worden over de grovere formulering en daarover het veld te raadplegen.

2 De examens dienen minimum-eindtermen te bevatten. Verschillende vaardigheden 'van 19 januari' mogen wel, maar moeten niet (b.v. 3.2.1 en b). Hierachter zit een duidelijke keuze, deze namelijk dat ter zake van het kwaliteitsbeheer de overheid zich moet beperken tot deugdelijkheidseisen in de vorm van serieuze minimum-eindtermen (waarbij 'serieuze' met name slaat op 'minimum'). De partner in het kwaliteitsbeheer, ik doel op formeel het bevoegde gezag en inhoudelijk de sectie geschiedenis, moet niet marginaal, maar in aanzienlijke mate eigen verantwoordelijkheid kunnen dragen voor die eindtermen, die samen met de minimum-eindtermen de totaliteit der eindtermen gaan vormen.

Kijken we nog even terug, dan stelt de overheid dat elke abituariënt Avo/Vwo een *historisch onderzoek* moet verrichten en daarvan getuigenis afleggen in een *werkstuk* (N.B. dit hoeft geen 'Scriptie' te zijn, het opzetten van een tentoonstelling valt evenzeer daaronder). De elementen analyse en synthese worden mede getoetst tijdens het CSE.

3 Er is uitgegaan van een 'werk'-verdeling tussen SO en CSE, of anders gezegd, van hun complementariteit. Ook dat is een duidelijke keuze.

4C Over de subcommissie staatsinrichting volgt nadere informatie in het eerstvolgend nummer van Kleio.

4D Van de subcommissie 'stofkeuze' en 'maatschappelijke relevantie' alsmede 'differentiatie' zijn nota's onderweg.

Tenslotte:

Met het bovenstaande hoop ik U een indruk gegeven te hebben in welke richting(en) de gedachten van de werkgroep gaan. Mocht U nadere informatie wensen en/of anderszins willen reageren, dan verzoek ik U dat schriftelijk te doen.

Leon van Schie
secretaris Werkgroep HEG
Antwoordnummer 2041
7500 VB Enschede

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 werkmaterialen 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.
- deel 2 a.v.o.
- deel 1 lbo

reeds verschenen

-deel 3 a.v.o. + deel 2 lbo verschijnt januari 1986.

'Kijk op de tijd', een geweldige hoeveelheid praktijkervaring die eigenlijk voor iedereen beschikbaar zou moeten zijn ... dus direct na verschijnen werd automatisch een beoordelingsexemplaar naar uw school gezonden.

Nadere informatie op aanvraag bij:

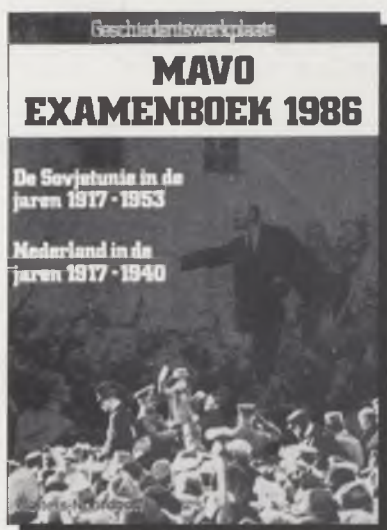


Malmberg B.V.
Postbus 233
5201 AE Den Bosch
Tel.: 073-215565,
toestel 144/259.

**De meest gebruikte
geschiedenismethode!**

Examenboeken 1986

Geschiedeniswerkplaats



- In nieuwe uitvoering
- Kleiner van omvang

Inhoud

In de Examenboeken van 1986 worden de volgende onderwerpen volgens de werkplaatsmethodiek behandeld:

- 1 De Sovjetunie in de jaren 1917-1953
- 2 Nederland in de jaren 1917-1940.

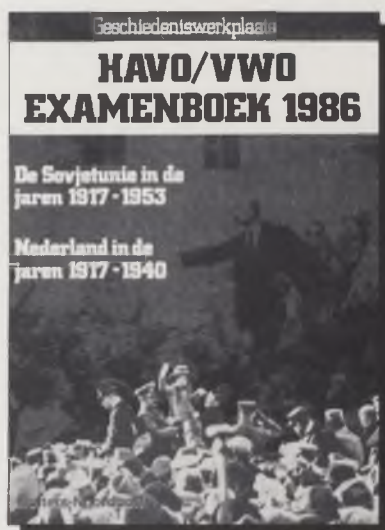
Om aan te sluiten bij recente vakwetenschappelijke inzichten is ook deze keer weer medewerking gevraagd van specialisten.

Dr. S.Y.A. Vellinga verleende zijn medewerking aan het onderwerp 'Nederland in de jaren 1917-1940', en Drs. H.J. de Jong deed dat aan de geschiedenis van de Sovjetunie.



Wolters-Noordhoff bv
Postbus 58
9700 MB Groningen
Telefoon (050) 22 63 59

Wolters-Noordhoff



- Lager in prijs
- Met bijbehorende software

Serieoverzicht

Geschiedeniswerkplaats

J. Beetsma, P.A. Das
m.m.v. dr. S.Y.A. Vellinga en
drs. H.J. de Jong

Mavo-Examenboek 1986

ISBN 90 01 336620 ca 90 p ca f 15,00
(verschijnt in juni)

Docentenhandleiding Mavo-boek

ISBN 90 01 336639 ca 40 p ca f 10,00
(verschijnt in juni)

Havo/vwo-Examenboek 1986

ISBN 90 01 336647 ca 90 p ca f 15,00
(verschijnt in juni)

Docentenhandleiding Havo/vwo-boek

ISBN 90 01 336655 ca 40 p ca f 10,00
(verschijnt in juni)

Verkrijgbaar in de boekhandel en bij de uitgever