

kleio

Oktober 1985 26e jaargang nr. II

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*, De Hulst 53, 9301 PC Roden. Tel. 05908-18947.

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.

H. van Duijsen, *Didactiekcommissie*, Jekerstraat 53¹¹¹, 1078 LZ Amsterdam. Tel. 020-73 34 94.

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

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

U kunt zich opgeven als lid bij de administratie van de VGN, Vreeswijkstraat 329, 2546 AK Den Haag. Wilt u daarbij aangeven tot welke categorie van leraren u behoort en op welk schooltype u werkzaam bent.

Voor 1985 bedragen de contributies:

1. Docenten PA/PABO, Havo, Vwo en Tertiair onderwijs f 90,-
2. Docenten Mavo/Lbo f 70,-
3. Buitengewone leden (zij die niet meer werkzaam zijn in het onderwijs) f 65,-
4. Studenten f 65,-

Leden die minder dan 16 uur per week les geven kunnen in aanmerking komen voor een verminderde contributie. Hiertoe moet men jaarlijks vóór 1 december een schriftelijk verzoek indienen bij de penningmeester, met vermelding van naam, adres, naam van de school en de categorie waartoe men behoort.

kleio

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

Redactie

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

F.R. Kat, Zoelen.

A.J.L. van 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 A.C.M. Peek, Krommekamp 16, Werkhoven. Tel. 03437-19 02.

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.

Inleverdata kopij Kleio-Krant:

nr. 10 - 9 nov.

Toesturen aan de eindredacteur.

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 Deeladvies van de werkgroep HEG

18 Naar een nieuw eindexamenprogramma

18 - Standpunt van het bestuur ten aanzien van het rapport van het sectiebestuur Havo/Vwo

19 - Kanttekening van het sectiebestuur Havo/Vwo naar aanleiding van de reacties op het rapport

21 Geschiedenis als neurose

P. F. M. Fontaine

26 Ideeetje misschien...?

30 Recensies

36 Kleiokrant

kleio

nummer 8/85
pagina's 2 en 3



Deeladvies Werkgroep HEG

AAN DE LEDEN VAN DE VERENIGING

De werkgroep Herziening Eindexamens Geschiedenis en Staatsinrichting heeft haar eerste deeladvies in concept gereed en ter advisering aan het bestuur aangeboden. Het bestuur zal geen advies opstellen dan nadat de sectiebesturen, de commissies, de afdelingen, de leden van verdienste en ons (enig) erelid zich uitgesproken hebben.

Het bestuur verzoekt alle betrokkenen *niet later dan 15 december* hun reacties te sturen aan de 2e secretaris (reacties die eerder komen, zijn van harte welkom). Het bestuur zal daarna het standpunt van de VGN bepalen.

Namens het bestuur,
Nico Maarsen,
voorzitter.

Woord vooraf

Het is de Werkgroep Herziening Eindexamens Geschiedenis en Staatsinrichting een genoegen thans een eerste advies te kunnen publiceren, inzake de opdracht, verstrekt bij de installatie op 29 maart 1984.

Verantwoordelijkheid voor dit advies dragen de volgende leden:
de heer W. Bouwman,
de heer L. G. Dalhuisen,
mevrouw G. C. Huisman,
de heer G. Korthof,
de heer N. J. Maarsen,
mevrouw M. I. Röder,
de heer L. J. G. van Schie.

Als waarnemer waren aanwezig:
de heer M. C. A. v.d. Heijden,
de heer C. Th. M. Berkhout,
de heer A. J. Plas,
mevrouw A. Rood.

Via de WPO-regeling werd met dankbaarheid gebruik gemaakt van de medewerking van:
mevrouw J. W. F. Eggink,
mevrouw J. Reitsma.

Een speciaal woord van dank is gepast aan het adres van mevrouw A. H. Hesselink, die met geduld, begrip en volharding de achtereenvolgende concepten administratief heeft verwerkt.

Namens de commissie,

N. J. Maarsen,
voorzitter

L. J. G. van Schie
secretaris

Inhoudsopgave

	Bladzijde
Woord vooraf	3
1. Inleiding	4
1.1 Voorgeschiedenis	4
1.2 De instelling van nieuwe examencommissies	4
1.3 De relatie met ontwikkelingen in het onderwijs in het algemeen	6
1.4 De boodschap van de staatssecretaris bij de installatie	7
2. Enkele inleidende opmerkingen over de noodzaak om de huidige examenprogramma's Havo en Vwo te moderniseren, gevolgd door een samenvatting in de vorm van eindtermen	7
2.1 Geschiedisonderwijs; theorie en didactiek	7
2.1.1 Bron	8
2.1.2 Feit en objectiviteit	8
2.1.3 Inleving	8
2.1.4 Oorzaken en gevolgen	9
2.1.5 Verandering, continuïteit en discontinuïteit	9
2.1.6 Standplaatsgebondenheid	10
2.1.7 Interpretatie	10
2.2 De thematische aanpak	11
2.3 De stofkeuzeproblematiek	11
2.3.1 Inleiding	11
2.3.2 Het standpunt van de werkgroep	12
2.3.3 Verdere uitwerking en voorstellen	13
2.3.3.1 'Sinds 1917'	13
2.3.3.2 De bijzondere onderwerpen	14
2.3.3.3 Vaderlandse of Algemene	14
2.3.3.4 Samenvatting	14
2.3.4 Selectie van onderwerpen, te toetsen op het cse	15
2.4 De plaats van de staatsinrichting	15
2.5 Niveau-differentiatie en ontwikkelingstendenzen in het voortgezet onderwijs	15
2.5.1 Modulering	15
2.5.2 De twee niveaus	15
Eindtermen	16
Eindexamenvoorstel Havo/Vwo	16
Noten hoofdstuk 1	17
Noten hoofdstuk 2	17

Hoofdstuk 1.

INLEIDING

1.1. Voorgeschiedenis

Zonder overdrijving kan men stellen, dat de Eindexamenproblematiek de laatste 20 jaar vrijwel permanent in de belangstelling heeft gestaan. We volstaan met een summier overzicht.

Rond 1967 namen de geluiden in kracht toe, dat van overheidswege plannen werden bedacht tot invoering van een Centraal Schriftelijk Eindexamen, ook voor Geschiedenis en Staatsinrichting.

Mede hierdoor ging de VGN op 2 februari 1968 over tot de installatie van een Eindexamen Commissie (EEC), met de taak om doelstelling en vormgeving van de eindexamens in het vak geschiedenis bij Vwo, Havo en Mavo te onderzoeken.

Zowel interimrapport als eindrapport zijn in Kleio gepubliceerd¹, de bevindingen zijn besproken tijdens een Algemene ledenvergadering op 17 oktober 1970.²

Na onderhandeling tussen het bestuur van de VGN en het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen werd op 26 maart 1971 volledige overeenstemming bereikt over het instellen van een Commissie Eindexamen-experimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (CEGES), die op 8 juni d.o.v. werd geïnstalleerd met de volgende opdracht:

- nagaan of een centraal schriftelijk eindexamen voor geschiedenis en staatsinrichting mogelijk is;
- daarover advies uitbrengen aan de minister en/of staatssecretaris en tevens over de procedure, die bij eventuele invoering gevolgd moet worden.

Eind 1978 werd het eindrapport van de CEGES gepubliceerd³, waarin onder andere als bijlage een lijst van 'Mededelingen van de CEGES' is opgenomen.⁴

Menigeen zal de herinnering aan vaak felle discussies binnen de VGN als vers in het geheugen hebben, onder andere van de Werkgroep Eindexamen Geschiedenis (WEG)⁵, over het werk van de CEGES en over haar conclusie, dat *onder experimentele omstandigheden een centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting mogelijk gebleken is*, zij het, dat daaraan een vijftal voorwaarden en een tiental aanbevelingen werd gekoppeld⁶, zoals garanties voor een nauwe betrokkenheid van de VGN bij stofkeuze, omschrijving e.d. van toekomstige examens alsmede zorg voor voldoende informatie van leraren over de

examens en voor beschikbaarheid van voldoende historisch materiaal.

De VGN ging tijdens de jaarvergadering van 24 maart 1979 schoorvoetend accoord met een facultatief CSE, evenwel ook weer met formulering van een aantal voorwaarden⁷, deels overeenkomstig die van de CEGES. Tijdens een bezoek van een bestuursdelegatie op 6 april 1979 aan staatssecretaris drs. K. de Jong werden enkele problemen nog eens uiteengezet⁸, maar dat had geen merkbare invloed op het besluit van de staatssecretaris op 18 maart 1980 tot doorvoering van een CSE over de hele linie met ingang van het schooljaar 1981/1982.^{8a} Alleen bezwaren van scholen op grond van eigen identiteit werden erkend, mits aan zware voorwaarden werd voldaan.

De reacties in het veld laten zich raden.⁹ In de extra Algemene ledenvergadering van de VGN op 14 juni 1980 werd breedvoerig uiting gegeven aan de verbijstering over de discrepantie tussen eerdere uitspraken van de staatssecretaris en de nu bekend geworden regeling. Het reserveren van de 'eigen identiteit' voor bijzondere scholen en de zware voorwaarden voor het maken van eigen examens werden nog eens scherp gehekeld.

Binnen de VGN was al eerder een commissie eindexamenregeling ingesteld, haar voorstellen werden door het bestuur van de VGN overgenomen en aan de staatssecretaris overhandigd, te weten:

- iedere school heeft vrije keus: Commissie Vaststelling Opgaven (CVO) of eigen opgaven;
- vrije stofkeuze;
- geen nodeloos zware voorschriften.¹⁰

Het antwoord van de staatssecretaris kwam op 1 april 1981¹¹: de mogelijkheid tot het maken van eigen opgaven werd ingetrokken en vervangen door de mogelijkheid van ont-heffing, mits het schoolbestuur de bezwaren kon onderbouwen aan de hand van statuten, leerplan en schoolwerkplan. Een zware opgave.

Eens te meer klonk het VGN-bestuur in de pen, maar de slag was verloren.¹²

1.2. De instelling van nieuwe examencommissies

In de daarop volgende jaren deden zich ontwikkelingen voor, die leidden tot instelling van twee eindexamencommissies, door twee kennelijk los van elkaar handelende afdelingen van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

1. De adviesgroep voor ExamenProgramma's (AGEP)

Kleio

De achtergronden hiervan waren onder andere:

- het toenemend aantal scholengemeenschappen Avo-Lbo maakte gelijke examenprogramma's wenselijk voor gemeenschappelijke vakken;
- men wenste C en D programma's voor het voortgezet onderwijs *onafhankelijk* van de vormen van onderwijs, waarvoor ze werden gebruikt;
- ook de invoering van een geheel vierjarige Mavo met eindexamen op 2 niveaus per vak maakte een C- en D-programma noodzakelijk.

Ook voor geschiedenis werd een examen-programmacommissie ingesteld op 31 oktober 1983 (EPC geschiedenis). Spoedig zou blijken, dat met name het gestelde over het D-niveau haast onvermijdelijk moest leiden tot coördinatieproblemen met een andere ingestelde commissie:

2. De Werkgroep Herziening Eindexamens Geschiedenis (HEG) en Staatsinrichting

Temidden van alle problemen rond de formele regeling van een eindexamen geschiedenis en staatsinrichting was aan het Ministerie duidelijk geworden, dat ook over de inhoud van de eindexamenstof gemord werd.¹³

Daarnaast vond men het wenselijk het toch wel erg summiere leerplan geschiedenis en staatsinrichting voor rijksscholen te herzien.

Instelling

Na enige vertraging, onder andere door de benarde situatie van 's lands schatkist, werd uiteindelijk op 29 maart 1984 bovengenoemde werkgroep ingesteld met de volgende opdracht:

(art. 1): ..., ter voorbereiding van een wijziging van de eindexamenprogramma's geschiedenis en staatsinrichting Vwo, Havo en Mavo-D en van de in verband daarmee wenselijke wijziging van het leerplan geschiedenis en staatsinrichting van de rijksscholen voor Vwo, Havo en Mavo...

De werkgroep zou haar advies binnen twee jaar moeten voltooien.

Bemannig

In eerste instantie bestond de werkgroep uit:

- 8 leden, t.w. voorzitter en secretaris (beiden in functie benoemd) plus zes leden, afkomstig uit een aantal onderwijs(vak)organisaties, maar benoemd op persoonlijke titel;
- 4 waarnemers, t.w. twee van de inspectie Voortgezet Onderwijs, één van de Stichting voor de LeerplanOntwikkeling (SLO) en één van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO).

In een latere fase kwam er een waarnemer

bij namens de examenprogrammacommissie geschiedenis.

Faciliteiten

Hierover kunnen we kort zijn: de werkgroep werd geacht rond te komen met een bedrag van f 10.000,— per jaar, waaruit vergader-, reis- en verblijfskosten betaald moesten worden.

Het totaal ontbreken van faciliteiten in de vorm van verlofeenheden had onvermijdelijke gevolgen voor de mogelijkheden van de leden, die een lestaak te vervullen hadden. De beperkte financiële ruimte stond een goede veldraadpleging in de weg, hoewel ook de staatssecretaris met nadruk op de wenselijkheid daarvan had gewezen.

Pogingen van voorzitter en secretaris tijdens een gesprek met de staatssecretaris om hiervoor meer middelen te krijgen leverden alleen begrip op en de toezegging van enige service-verlening door overheidsdiensten bij publikatie van ons advies. Wel heeft, los van de officiële regeling, de werkgroep kans gezien twee medewerkers aan te trekken via de z.g. WPO-regeling (Werkverruiming Plaatsen in het Onderwijs) voor in totaal 1,2 weektaak. Zij hebben zich met name beziggehouden met (tijdrovend) literatuuronderzoek.

Vergaderfrequentie

In beginsel kwam de werkgroep eens per maand plenair bijeen: in de periode 29-3-'84 tot 1-8-'85 dertien maal.

Afhankelijk van de noodzaak en behoefte waren er tussentijds bijeenkomsten van ad-hoc samengestelde werkgroepjes, die een deeltaak op zich genomen hadden.

Werkwijze

Na een eerste inventarisatie van ideeën van leden en waarnemers werd besloten tot formering van vijf subcommissies:

- a) cruciale historische begrippen
- b) historische vaardigheden
- c) stofkeuze en maatschappelijke relevantie
- d) niveaunderschillen Mavo/Havo/Vwo
- e) staatsinrichting.

Deze subcommissies namen eerst uitvoerig kennis van het werk, dat in het verleden al door anderen was gedaan en stelden na ampel overleg een notitie samen ter behandeling in de plenaire vergadering. Na verwerking van eventuele amendementen volgde dan definitieve besluitvorming.

Aangezien het werk van de verschillende commissies vele raakvlakken en overlappenden had, werd daarop soepel ingespeeld door het leggen van dwarsverbindingen.

Om diverse redenen werd gebruik gemaakt van de ons geboden mogelijkheid externe adviseurs aan te trekken:

- het zal U bekend zijn, dat van overheids-

wege aandacht gevraagd wordt voor emancipatie van vrouwen en culturele minderheden.

Derhalve is door ons contact opgenomen met een aantal deelnemers van het Landelijk Overleg Vrouwengeschiedenis, die zich bereid verklaard hebben commentaar te leveren op de hen toegezonden concepten.

Aan een soortgelijk contact over culturele minderheden wordt gewerkt.

- zowel wegens het relatief achterblijven van de aandacht voor staatsinrichting in het vigerend onderwijs als wegens de ook daar sterk veranderde opvatting i.z. didactiek is er een steungroep gevormd van staatsinrichtingsdocenten uit de NLO-sfeer om een deskundige behandeling van dit onderwerp te bevorderen.

Besluitvorming

1. Aangezien de HEG bestaat uit leden en waarnemers heeft de werkgroep de volgende procedurebeslissingen genomen:

er is geen onderscheid tussen leden en waarnemers voor wat betreft het recht om deel te nemen aan de discussie, de opinie en de informele besluitvorming.

- voor de formele besluitvorming brengen waarnemers met redenen omklede adviseerende stemmen uit. Indien het karakter van hun stemmen daartoe aanleiding geeft kunnen de leden van de werkgroep besluiten de stemming uit te stellen tot de volgende vergadering.

2. Indien het niet mogelijk mocht blijken binnen de HEG consensus te bereiken over het in te dienen advies, kan een minderheid besluiten een minderheidsadvies uit te brengen.

Teneinde de duidelijkheid te bevorderen dient dat het karakter te hebben van een totaaladvies op het betreffende onderdeel, niet van een aantal kanttekeningen in de marge.

3. Overeenkomstig haar opdracht richt de werkgroep zich in eerste instantie op het eindexamen. Bij elk te nemen besluit zal evenwel een consequentie-analyse voor het leerplan worden gemaakt.

Naar goed vaderlands gebruik werd bij het samenstellen van de werkgroep rekening gehouden met het bestaan van een aantal onderwijsorganisaties. De leden zijn voorgedragen door:

de Algemene Vereniging van Schoolleiders (1), de VGN (2), het Gezelschap van Didactici (1), het AVO-verband (1), het NGL (1). Zij hebben echter zitting op persoonlijke titel, zonder lastbrief van en/of ruggespraak met. Dat neemt niet weg, dat bij de leden alom de overtuiging leeft, dat het veld volop de gelegenheid moet krijgen zijn oordeel over ons advies te geven. Een van de midelen daartoe is het publiceren van Mededelingen in Kleio: dat is tot op heden drie

maal gebeurd.

Een andere mogelijkheid, het houden van conferenties, dreigt door gebrek aan financiën teniet te worden gedaan.

Naar een oplossing wordt gezocht.

Ook inhoudelijk hechten wij aan een goede relatie met de achterban. Het zou dwaas zijn, indien de werkgroep zich voornam bij het nulpunt te beginnen. In het recente verleden hebben velen, vooral binnen de VGN, waardevolle publikaties op hun naam gebracht, die handelden over de eisen, die aan modern geschiedenisonderwijs gesteld moesten worden. Onze bijzondere aandacht ging uit naar positieve en negatieve kritiek op het werk van de CEGES.

De leden van de werkgroep hebben zich grote moeite getroost deze erfenis van het verleden op waarde en nut voor ons werk te schatten.

Wij koesteren de hoop, dat het resultaat van ons werk aansluiting vindt bij de recente opvattingen inzake *didactiek* en *veldwaarde* heeft in die zin, dat de docent daarin zijn eigen opvattingen herkent dan wel de gestelde doelen bereikbaar acht.

De werkgroep neemt zich voor de veldwaarde mede te vergroten door het zoeken naar een oplossing voor een probleem, dat is blijven liggen rond de invoering van een CSE: de betekenis van het begrip *identiteit van de school* (in onze opvatting zowel die met een eigen geloofsovertuiging als die met een eigen pedagogische signatuur b.v. Montessori, Dalton, Vrije Scholen enz.).

Voor al deze typen is het belangrijk, dat bij het SO de scholen grotendeels vrij zijn eigen onderwerpen te kiezen.

De formele betekenis van ons advies

Uit de ons gegeven opdracht valt op te maken, dat de herziening van het eindexamenprogramma de invalshoek is van onze activiteiten met in aansluiting daarop, indien nodig, een herziening van het leerplan.

Dat is niet zonder betekenis gezien het verschil in status van eindexamenregeling en leerplan: immers de eindexamenregeling is in principe bindend voor alle scholen, die aan het CSE deelnemen, het leerplan daarentegen alleen voor Rijksscholen. Dat het leerplan in de praktijk een grote uitstraling heeft naar gemeentescholen en bijzonder onderwijs doet formeel niet terzake.

Coördinatie met AGEPEPC

Hierboven werd reeds melding gemaakt van te verwachten problemen, aangezien twee commissies waren ingesteld met een deels gemeenschappelijk werkteerrein, n.l. de aansluitingsproblematiek Mavo-C/D niveau.

Vanuit de AGEPE is daar in een vroeg stadium op gewezen, zo ook door de voorzitter van onze werkgroep tijdens de installatie op 29-3-'84. In eerste instantie werd een poging gedaan dreigend onheil af te

wenden door het uitwisselen van waarnemers. Dat bleek gaandeweg geen oplossing, ondermeer omdat de waarnemer van de AGEPE door zijn reguliere werkzaamheden verhinderd was met regelmaat vergaderingen van de HEG bij te wonen. Dit knelde temeer, omdat de AGEPE ongeveer een half jaar langer op weg was en er van onze kant grote behoefte bestond van gedachten te wisselen over de uitgangspunten van de AGEPE.

Toen dat pas onlangs gebeurde werd onze indruk bevestigd, dat er belangrijke verschillen waren tussen HEG en AGEPE. Deze verschillen hebben betrekking op de inhoud en op de relatie met de achterban.

Op 29 mei j.l. is hierover gesproken met de staatssecretaris door delegaties van beide commissies. Zij besloot hierop tot instelling van een *sub-commissie* bestaande uit een onafhankelijk voorzitter, de heer Lambooy, een ambtelijk secretaris, twee leden van de HEG, twee leden van de AGEPE en twee waarnemers uit de Inspectie.

De subcommissie heeft als taak het formuleren van een Mavo-D programma dat enerzijds past bij het Mavo-C programma, anderzijds de vlotte doorstroming van Mavo-D leerlingen naar de Havo/Vwo sector mogelijk maakt.

1.3. Relatie met ontwikkelingen in het onderwijs in het algemeen

Tot nu toe is enkel gesproken over het geschiedenisonderwijs, dat nochtans geen eiland vormt in het onderwijs. Bekend wordt verondersteld, dat het onderwijs van top tot teen in beroering is, in beide betekenissen van het woord. Slechts summier kunnen hier enkele punten aangestipt worden:

- de vorderingen in de longitudinale leerplanontwikkeling. Leerlingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs komen niet blanco binnen. Wij hebben rekening te houden met de eindtermen van het basisonderwijs.

- de komende verplichting van scholen om een schoolwerkplan te ontwikkelen. Ons examenprogramma en leerplan voor rijksscholen moet operationeel gemaakt kunnen worden in zo'n schoolwerkplan.

- de onduidelijke, want hier en daar tegenstrijdige tendensen in basisonderwijs en experimenten VBAO richting enerzijds integratie van geschiedenis met andere vakken, anderzijds renaissance van 'ons vak apart' na experimenten met Wereldoriëntatie of iets van dien aard.

- de gedachten omtrent een geïntegreerd VO 2e fase (het 'Lyceum Nieuwe Stijl').

kleio

1.4. De boodschap van de staatssecretaris bij de installatie

Aan het einde van dit overzicht van meer technische en algemene aard dienen nog enkele punten aan de orde te komen, die op de achtergrond een rol spelen maar ook in de volgende, inhoudelijke, hoofdstukken meer besproken worden. In haar rede bij onze installatie heeft de staatssecretaris onder andere op deze aandachtspunten gewezen:

1. *De dalende populariteit van ons schoolvak*, die over de hele linie valt waar te ne-

men. Hoewel moeilijk valt aan te geven in hoeverre factoren buiten onze macht een rol spelen — concurrentie van andere vakken, de steeds grotere betekenis van een 'zwaar' pakket, de invoering van ons Centraal Schriftelijk —, niettemin moeten we voortdurend bedacht zijn op de aantrekkelijkheid van ons vak, zowel in de zin van interessant als nuttig.

De werkgroep tekent hierbij aan, dat de dalende populariteit mede een gevolg is van het feit dat geschiedenis overal in wo/hbo ontbreekt in de lijst van de geëiste en gewenste vakken.

Dat is zeker te wijten aan de voorkeur voor sterk kwantitatieve vakken. De werkgroep is echter van mening dat ten onrechte de specifieke vaardigheden van het vak ge-

schiedenis hierbij ondergewaardeerd worden. Zij zal ook hieraan in het vervolg van dit advies aandacht besteden.

2. *De positie van staatsinrichting*

Een citaat uit de installatierede: 'Staatsinrichting vormt een wezenlijk bestanddeel van de vorming van de leerlingen tot mondig en politieke bewuste staatsburgers. Een goede kennis van de oorsprong en de werking van die staatsinrichting is daarom onontbeerlijk en behoort ook getoetst te worden'. Dit behoort als een duidelijk signaal te worden opgevat, dat meer dan in het verleden aandacht moet worden besteed aan de component staatsinrichting in ons vak.

Hoofdstuk 2.

ENKELE INLEIDENDE OPMERKINGEN OVER DE NOODZAAK OM DE HUIDIGE EXAMENPROGRAMMA'S HAVO EN VWO TE MODERNISEREN, GEVOLGD DOOR EEN SAMENVATTING IN DE VORM VAN EINDTERMEN

2.1.

Geschiedenisonderwijs; theorie en didactiek

In de periode 1970–1985 is de belangstelling voor, de bestudering van en de discussie over theorie der geschiedenis in ons land sterk toegenomen. Het leidende Tijdschrift voor Geschiedenis publiceerde vaker artikelen en recensies betreffende de theorie. In 1973 werd het Tijdschrift voor Theoretische Geschiedenis opgericht. In een andere jonge periodiek, het Tijdschrift voor Sociale Geschiedenis werd veel aandacht aan theorievorming gewijd. Leerstoelen voor geschiedtheorie werden ingesteld. Bij een aantal geschieddidactici en leraren is de overtuiging gegroeid dat de toegenomen kennis van de geschiedtheorie ook van belang is voor de verdere ontwikkeling van het geschiedenisonderwijs, met name voor de nadere identiteitsbepaling en systematisering van het vak.

Wij onderschrijven dit standpunt en zijn van mening, dat ook voor de examenprogramma's een geschiedtheoretische plaatsbepaling van groot belang is. Helaas is het niet gemakkelijk deze uitspraak te laten volgen door concrete voorstellen, omdat zeker binnen de grenzen van ons land, maar

voorzover ons bekend ook daarbuiten geen sprake is van coherente theorie. Bovendien heeft veel discussie nu eenmaal het karakter van methodenstrijd, waarbij de werkgroep er weinig behoefte aan heeft voortaan gebrandmerkt te zijn als neo-historistisch of neo-positivistisch. Mede op grond van recente ontwikkelingen in de geschiedenis en onderwijsfilosofie is besloten uit de verschillende theorieën elementen te gebruiken, die voor het geschiedenisonderwijs van belang zijn.

De werkwijze van de historicus is daarbij als uitgangspunt gekozen voor de ordening van begrippen. Elk vak heeft:

- voor dat vak kenmerkende begrippen; voortaan structuurbegrippen genoemd. Deze worden vaak ook bij andere vakken gebruikt, maar hebben dan doorgaans een gedeeltelijk andere inhoud.

- aparte manieren om die begrippen met elkaar in verband te brengen en van elkaar te onderscheiden.

- karakteristieke manieren om met bewijsmateriaal om te gaan.

Vertaling van deze structuurbegrippen en van de eruit voortvloeiende vaardigheden naar het niveau van de leerlingen brengt deze tot 'historisch denken en handelen' op een systematische en methodische wijze (waarnemen — vragen — veronderstellen, vaststellen, vergelijken, verklaren — interpreteren). Daar het er niet om gaat van elke leerling een historicus te maken, zullen de voor het schoolvak geschiedenis te kiezen en uit te werken essentiële begrippen voor elke burger van nut moeten zijn. Met de structuurbegrippen en de daaruit voortvloeiende vaardigheden bieden de docenten geschiedenis de leerlingen een instrumentarium aan met behulp waarvan mensen ook buiten de 'schoolse' situatie te werk kunnen gaan.

Dit heeft ertoe geleid, dat wordt voorgesteld het geschiedenisonderwijs zó in te richten,

Het was denkbaar geweest, dat de werkgroep besloten had haar herzieningsopdracht een radicale interpretatie te geven: kaalslag en nieuwbouw. Uit de uitgangspunten blijkt echter, dat zij haar taak bescheidener opvat. Het gaat haar om een modernisering, die noodzakelijk is geworden door een zestal belangrijke ontwikkelingen in de geschiedwetenschap, de geschieddidactiek en de verwachtingen die in de samenleving bestaan omtrent de historische kennis en vaardigheden van de aantredende generaties. Het gaat om:

1. een sterker fundering van het geschiedenisonderwijs in de geschiedtheorie en de integratie van belangrijke ontwikkelingen in de geschieddidactiek.
2. de opkomst van de thematische aanpak.
3. een nieuwe doordenking van de stofkeuze-problematiek. De nadruk ligt hier met name op het actualiteits- resp. relevantie-aspect, rekening houdend met nieuwe richtingen in de geschiedwetenschap.
4. de nadere plaatsbepaling van het element staatsinrichting.
5. kennisneming van belangrijke onderwijskundige en politieke ontwikkelingen betreffende de organisatie van het voortgezet onderwijs in de tweede fase.

In het volgende zullen wij aan elk van deze ontwikkelingen aandacht besteden.

dat in de examenprogramma's de volgende structuurbegrippen en de daarbij behorende vaardigheden hun rol kunnen spelen.

1. Bron

Geschiedeniswetenschap is niet mogelijk zonder de ontdekking, de ontsluiting en de verwerking van bronnen als sporen van gebeurtenissen en situaties. In het geschiedenisonderwijs speelden bronnen lange tijd – en ook nu nog – slechts de rol van illustraties van historische uitspraken, in de zin van: 'in de 15e eeuw was het geloof in het bestaan van heksen algemeen', waarna ter illustratie fragmenten uit processen-verbaal van heksenprocessen aan de leerlingen werden voorgelegd. De werkgroep ontkent zeker niet de waarde van bronnen als illustraties, maar zij stelt voor leerlingen te laten kennismaken met de bron als *bouwsteen* en met de *heterogeniteit van het materiaal*, waarmee we onze historische voorstellingen opbouwen: boeken, kranten, audio-visueel materiaal. De leerlingen zullen bepaalde kenmerken van dit soort bronnen moeten leren kennen.

De werkgroep acht het van grote betekenis dat de leerlingen in staat gesteld worden om te zien op welke bronnen zo'n voorstelling teruggaat.

De leerling kan:

1. de aard van verschillende soorten (on)geschreven bronnen van elkaar onderscheiden.
2. (fragmenten van) bronnen verzamelen en gebruiken met het oog op een bepaalde probleemstelling of hypothese.
3. probleemstelling(en) en eventueel hypothesen formuleren aan de hand van voorgelegde bronnen.

2. Feit en objectiviteit

De schoolboeken maken geen onderscheid tussen feiten en uitspraken over feiten. Zinnen als 'In 1584 werd Willem van Oranje vermoord' en 'Toen in 1492 Columbus Amerika ontdekte, brak een nieuw tijdperk aan' dragen het gevaar in zich, dat leerlingen interpretaties voor feiten aanzien. De werkgroep stelt voor om leerlingen systematisch te laten kennismaken met het begrip 'feit' en hen in staat te stellen feiten te onderscheiden van meningen (en dus ook van vooroordelen, waarde-oordelen en stereotypen).

Doordringt men leerlingen van het begrip 'feit', dan is het van belang hen te leren inzien, dat

- het de mensen zelf zijn, die gebeurtenissen de status van feit verlenen. Vele gebeurtenissen krijgen pas aandacht dankzij nieuwe maatschappelijke ontwikkelingen: b.v.

door vrouwenemancipatie.

- feiten er niet alleen zijn, maar ook geconstrueerd kunnen worden: een feit als 'geboortepieken na oorlogen' ontstaat pas door het samenstellen van een statistiek.
- feiten en meningen wel onderscheiden, maar lang niet altijd gescheiden kunnen worden, omdat verheffing van gebeurtenissen tot feit al een betekenis-toekenning inhoudt.
- feiten niet op zichzelf staan, maar hun betekenis ontleen aan de samenhang waarin zij functioneren. Vaak gaat het daarom niet zozeer om het feit als wel om de uitleg die men aan het betrokken feit geeft.

Zowel aan 'bronnen' als een 'feiten' zal veel aandacht moeten worden geschonken, opdat leerlingen leren zich een oordeel te vormen over de betekenis en interpretatieve inhoud van historische uitspraken: 'informatiekunde' op haar best!

Bij het uitbeelden in woord en geschrift van het verleden moet objectiviteit zoveel mogelijk worden nagestreefd, maar het blijft een onbereikbaar ideaal. De problemen waarvoor de historicus staat bij het streven naar een objectief beeld, zijn in veel opzichten niet anders dan problemen, waarvoor iedere burger bijna dagelijks komt te staan bij het vormen van oordelen over wat er om hem heen gebeurt. Het bewaard gebleven bronnenmateriaal is doorgaans gebrekkig, eenzijdig, onvolledig en tot op zekere hoogte toevallig. Een redelijke mate van objectiviteit is dan ook alleen bereikbaar als eronder wordt verstaan dat men op een verantwoorde manier met de bronnen omgaat.

De leerling kan:

1. kritisch vaststellen, wanneer men iets als feit kan aanvaarden; zulke feiten onderscheiden van meningen/ vooroordelen/ waardeoordelen/ 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. aangeven welke barrière(s) een objectieve weergave van de historische werkelijkheid in de weg staat (staan).
4. de relevantie vaststellen van de informatie die de bron of het fragment eruit biedt met het oog op de vraagstelling.

3. Inleving

Onder inleving kan worden verstaan zich zodanig in anderen verplaatsen dat men weet wat de anderen menen, waarderen,

voelen en willen bereiken. De bereidheid zich in anderen in te leven is een noodzakelijke voorwaarde om tot historisch begrip te komen. De inleving zelf kan echter pas worden bereikt, als men voldoende gegevens over de ander en zijn tijd heeft verzameld. Dit is geen kwestie van oncontroleerbare intuïtie. Het is een stap voor stap in de eigen geest herhalen van het denken van personen in het verleden op basis van kennis van de tijd en van de omstandigheden waarin deze personen leefden.

Hoezeer immers onze tijd ook denkt in grote getallen en collectieven, toch blijven de individuele mannen en vrouwen de historische actoren bij uitstek. Inleving is dus een kwestie van kennis, kunde en houding. Het geschiedenisonderwijs is om verschillende redenen niet in staat de leerlingen voldoende kennis bij te brengen om zich in allerlei situaties in het verleden te kunnen inleven, waarmee zij in de rest van hun leven te maken kunnen krijgen. Dat houdt in dat in het geschiedenisonderwijs vooral aandacht zal moeten worden besteed aan de vaardigheids- en houdingsaspecten die aan dit begrip zijn verbonden.

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 gebeurtenissen.

4. Oorzaken en gevolgen

In het traditionele geschiedenisonderwijs wordt de term oorzaak nogal eens zo gebruikt — noem x oorzaken van de Eerste Wereldoorlog, —, dat leerlingen de indruk kunnen krijgen, dat oorzaak en gevolg elementen zijn in een mechanisch proces, misschien ingewikkelder maar niet wezenlijk anders dan zij aantreffen in b.v. de natuurkunde. De werkgroep is van oordeel, dat de leerlingen in de gelegenheid moeten worden gesteld om te zien, dat oorzaak en gevolg middelen zijn, die de geschiedschrijver gebruikt om een toedracht duidelijk te maken en dat 'de oorzaken' meer aangeven onder welke *condities* (voorwaarden, gesteldheid) datgene werkelijkheid kon worden, dat we gevolg noemen.

Oorzaken zijn altijd ingewikkeld. Als we bijvoorbeeld de Tweede Wereldoorlog willen onderzoeken dan zijn er veel vragen die gesteld kunnen worden. Speelde Hitler de belangrijkste rol? Zou zonder Hitler de oorlog nooit zijn uitgebroken? Is het verdrag van Versailles ook niet een belangrijke oorzaak? Heeft de moeilijke economische situatie in die tijd ook niet een rol gespeeld? Heeft de (slappe) houding van andere regeringen ten opzichte van de agressie van Italië, Japan en Duitsland ook bijgedragen tot het uitbreken van de oorlog?

Zijn alle hiervoor genoemde factoren misschien samen de oorzaken geweest voor het uitbreken van de Tweede Wereldoorlog? Is een bepaalde oorzaak misschien belangrijker dan een andere?

Uit het voorgaande vloeit voort dat men ervan moet uitgaan dat nooit één oorzaak is aan te wijzen, maar dat er steeds sprake is van een groot aantal oorzaken die gezamenlijk voor een bepaald gevolg zorgen. Men kan wel de nadruk leggen op bepaalde oorzaken of een bepaalde oorzaak. De meest directe oorzaak wordt ook wel aanleiding genoemd. Deze aanleidingen verdienen aandacht te krijgen als 'katalysators', die in de gegeven omstandigheden bepaalde gebeurtenissen in gang zetten.

Wat gevolgen betreft, zou de werkgroep graag zien, dat leerlingen in de gelegenheid zullen zijn een helder oog te krijgen voor gevolgen op *kortere* en op *langere* termijn en op de begrensde mogelijkheden van mensen om gevolgen op korte/lange termijn te voorspellen. Juist op de lange termijn (b.v. het lange doorwerken van het trauma München 1938) en op de relatieve onvoorspelbaarheid (b.v. het effect van terreur-bombardementen op het moreel van de bevolking) moet de aandacht van de leerlingen gevestigd worden. Ze moeten leren, de relatie te zien tussen motief en daad, de afstand te leren vaststellen tussen wat iemand beoogde en wat er van zijn/haar actie terecht kwam. Dat zijn, naar het oordeel van de werkgroep, activiteiten, die centrale betekenis hebben voor het onderwijsleerproces in deze vakkencombinatie. De opbrengst levert een bijdrage tot het verkrijgen van levenservaring, die anders zeker langere rijpingstijd nodig zou hebben.

De leerling kan:

1. het complexe karakter onderkennen van oorzaken van historische verschijnselen en gebeurtenissen en factoren aangeven, die daarbij — meestal in combinatie — werkzaam zijn.
2. onderscheid maken tussen het gewicht van verschillende oorzaken.
3. gewilde en ongewilde gevolgen van elkaar onderscheiden.
4. direct optredende gevolgen onderscheiden van pas later aan de dag tredende gevolgen.

5. Verandering, continuïteit en discontinuïteit

Meer nog dan al gebeurt zou de leerling in staat gesteld moeten worden om het historisch proces te begrijpen als een *continu wordingsproces*. Zo vinden zij aansluiting bij de (moderne) geschiedwetenschap, die immers gericht is op waarneming van het andere, andersgewordene. Zij vinden zo in

het geschiedenisonderwijs een centraal kenmerk van de huidige samenleving terug: de continue verandering van de eigen werkelijkheid.

De werkgroep meent, dat er geen sprake kan zijn van een antithese verandering — behoud.

De geschiedenis wordt gekenmerkt door voortdurende verandering. Elke cultuur is eraan onderhevig. Het tempo van de verandering kan zo geleidelijk zijn dat een enkele generatie er niets of nauwelijks iets van merkt (continuïteit). Het tempo kan ook zo snel zijn dat de verandering voor de (meeste) betrokkenen een plotselinge breuk met het verleden betekent (discontinuïteit).

De werkgroep is van oordeel, dat in het geschiedenisonderwijs meer aandacht moet worden besteed aan de verschillende snelheden van verandering in hetzelfde tijdsbestek. Zo moet de snelle loop der gebeurtenissen in de Franse Revolutie niet de aandacht der leerlingen in de weg staan om de opkomst waar te nemen van een nieuwe elite, die tot ver in de 19e eeuw van overwegende betekenis zou blijven voor de lotgevallen van Frankrijk.

Daarnaast heeft in elke samenleving de geschiedenis een essentiële functie bij het verkrijgen of handhaven van haar identiteit, bij het in stand houden van tradities en bij het bevorderen van veranderingen. Sommigen willen de geschiedenis in het onderwijs alleen of voornamelijk gebruiken om de burgers deugden bij te brengen van trouw aan en gevoel van verantwoordelijkheid jegens de samenleving. Anderen willen de geschiedenis in het onderwijs vooral inzetten voor verandering van de bestaande samenleving. Het komt echter het meest overeen met de aard van het vak geschiedenis en het belang van de leerlingen in onze parlementaire democratie, wanneer de leerlingen oog krijgen voor verandering en continuïteit als verschijnsel in elke samenleving en voor de factoren die eraan ten grondslag liggen.

De leerling kan:

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

6. Standplaatsgebondenheid

Om te weten te komen wat er gaande is geweest, moet men zich verplaatsen in de tijd en de situatie van degenen die aan het historisch proces deelnamen. Men moet zich er daarbij van bewust zijn dat eenzelfde gebeurtenis vanuit verschillende gezichtshoeken kan worden bekeken.

Maar ook binnen elke groep heeft niemand een volledig gelijke achtergrond. Daarom zal doorgaans niemand alles op eenzelfde manier bekijken als een ander. Iedereen is standplaatsgebonden. Ieder verhaal of betoog draagt in zekere mate het stempel van de persoon van de verteller en de talloze invloeden die hem hebben gevormd. Degenen, die daarvan kennis neemt moet daarop bedacht zijn. De leerlingen moeten weten dat de standplaatsgebondenheid voor iedereen geldt: voor de auteurs van de bronnen die zij bestuderen, voor de auteurs van het gebruikte schoolboek, voor de eigen docent en voor de betrokken leerlingen zelf. Daaraan is in beginsel niets veranderds maar er moet wel rekening mee worden gehouden. Kortom, hoe moeilijk dat ook voor hen zal zijn, leerlingen zullen zich erin moeten oefenen het hun voorgeschotelde of het eigen werkstuk te zien als een interpretatie, een persoonlijke toekenning van betekenis aan de verleden werkelijkheid. Die interpretatie strookt voor een deel met die van vele anderen. Dat is het 'objectieve', althans 'intersubjectieve', element erin. Maar er komt een moment waarop een discussie geen opbrengst meer heeft, niet omdat de deelnemers eraan niet van goeden wille zouden zijn, maar omdat ieders beeld voortkomt uit verschillende levenservaringen en verschillende levens- en wereldconcepten. Waarin men verschillen blijft, is het *subjectieve* bestanddeel van de interpretatie, voortkomend uit de standplaatsgebondenheid van betrokkenen, die niet is te elimineren. Zijn sommigen geneigd hier te spreken van 'oogkleppen' en 'blindheid voor andere kanten', de werkgroep geeft er de voorkeur aan de metafoor van de 'verrekijker' te gebruiken. Men ziet sommige dingen weliswaar niet, maar andere des te helderder!

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

Slaat een leerling een leerboek op, dan vindt hij daar een geordend verhaal van een toedracht, een beeld. De taal van het leerboek laat zelden zien dat het hier gaat om

een *ordering* om onderwijstechnische redenen, die door de schrijver is aangebracht, niet om de beschrijving van een reeds bestaande orde. De interpretatie van de schrijver is niet de *enig juiste* interpretatie.

Daaruit bestaat ook de onzekerheid van het vak, dat de juiste interpretatie niet bestaat. Meerdere verschillende interpretaties kunnen, met hetzelfde bestaansrecht, naast elkaar blijven voortleven. De werkgroep meent dat leerlingen meer kansen moeten krijgen om het ordenend proces te volgen en binnen zekere grenzen daaraan deel te nemen (men zie 2.1.2). Als de leerlingen met meer dan één interpretatie van eenzelfde gebeuren te maken krijgen, zullen zij de deugdelijkheid van elke interpretatie moeten kunnen onderzoeken.

Voor de ene interpretatie valt, rekening houdend met ieders standplaatsgebondenheid, niettemin soms veel meer te zeggen dan voor de andere. Dit vraagt om instructie ten aanzien van de middelen, die de geschiedschrijver – b.v. de schrijver van het leerboek – hanteert bij het ordenen. De leerlingen dienen naar ons oordeel met drie middelen bekend te worden: In de eerste plaats gaat het om 'inleven', het middel waarmee denken en daden van historische actors en hun interacties begrijpelijk worden.

Aangezien eigen levenservaring, bewustzijn van de eigen gevoelens, denkwijze, voorstellingen en parti-pris hierbij een belangrijke rol spelen, zal het onderwijs in 'inleving' zich moeten kenmerken door een uiterst voorzichtige aanpak en door grote bescheidenheid inzake de doelen, die men bereiken wil.

In de tweede plaats dient de leerling kennis te maken met een aantal 'samenvattende' concepten, zoals Renaissance en Modern Imperialisme: deze verlenen eenheid aan een tijdperk en pretenderen verschillende feiten begrijpelijk te maken, dat wil zeggen: deze een plaats in het concept aan te wijzen. Het zijn – men denke aan Burckhardts Renaissancebegrip – eigenlijk periodegebonden theorieën omtrent toedracht en samenhang van gebeurtenissen.

In de derde plaats dient de leerling kennis te maken met (theorieën omtrent) *regelmatig opdoemende verschijnselen* als 'revoluties' en 'restauraties'. Zo heeft het zin om bij de behandeling van een revolutie na te gaan of de 'wet van Brinton' opgaat, die zegt dat elke revolutie een thermidorische fase heeft, welke gekenmerkt wordt door consolidatie van de nieuwe elite, versoepeling van de normen en een zekere speelruimte voor andersdenkenden, waaronder contra-revolutionairen.

De leerling kan:

1. een geboden samenhang zien/begrijpen als één interpretatie temidden van vele mogelijke.
2. een historische situatie zo goed mogelijk

- (re)construeren; daarbij en bij het oordelen erover rekening houdend met de diverse factoren die een mogelijke rol hebben gespeeld en met hun onderlinge samenhang.
- 3. verbanden leggen tussen verzamelde gegevens.
- 4. zelf een hoeveelheid gegevens in een interpretatie verwerken (b.v. in een scriptie of een tentoonstelling).
- 5. aantonen, dat het vergelijken in de tijd het zicht op de eigen tijd vergroot.
- 6. verworven inzichten toetsen aan nieuwe gegevens en verwerken tot nieuwe of bijgestelde inzichten.

Hoewel het zeker belangrijk is, dat leerlingen kunnen lezen, begrijpen en terug vertellen, stelt de werkgroep zich toch op het standpunt, dat daarop niet de nadruk moet liggen. Zij is het dan ook geheel eens met de voorstanders van de onderzoekende methode, die het zwaartepunt verleggen naar onderzoek en beeldvorming door de leerling zelf. Nu passen hier toch wel enkele opmerkingen, die getuigen van de bescheiden opzet die de werkgroep zich voorstelt:

- wie zich herinnert hoeveel tijd hij in de opleiding besteedde aan een werkstuk of scriptie, hoeveel moeite het gaf om relevante literatuur en bronnen te vergaren, hoeveel tijd er heenging met het inwandelende van doodlopende weggetjes, zal zeker bij 'de onderzoekende methode in de klas' niet aan echt groot onderzoek denken. De grote aantallen leerlingen, de geringe hoeveelheid uren zullen meestal effectieve hindernissen blijken te zijn. Daarom zal het onderzoek door leerlingen *kleinschalig en kortlopend* moeten zijn.

- in de tweede plaats zal van echt onderzoek meestal geen sprake kunnen zijn. Alereerst om technische redenen: zelfs bronnenuitgaven, zoals die in RGP betreffende de VOC, zijn meestal te omvangrijk, de taal waarin ze geschreven zijn te afwijkend van het hedendaagse taalgebruik of het taalvermogen der leerlingen. Bovendien zal de leerling door het beperkte aantal van hem beschikbare bronnen niet tot een interpretatie komen, die de toets der wetenschappelijke kritiek kan doorstaan.

Wel zal de leerling in staat zijn een onderzoek op beperkte schaal te verrichten met gemakkelijker toegankelijke bronnen. Hierbij kan worden gedacht aan het raadplegen en vergelijken van materiaal als kranten, documentaires, geluidsmateriaal, geselecteerde boeken en artikelen.

Daarbij gaat de werkgroep ervan uit, dat de docent meestal bronnen selecteert, ze bewerkt en toelicht naar het bevattingsvermogen van de leerlingen toe. De presentatie/studie van bronnen zal vaak ten doel hebben een – meestal bevestigend – verder onderzoek naar de juistheid van een these, de inhoud van structuurbegrippen te verduidelijken en vaardigheden te oefenen.

- tenslotte: vaker zullen de leerlingen een

klein *literatuuronderzoek* doen, maar ook hier past terughouding. Immers, vaak zal de leraar literatuur aanreiken of zijn de leerlingen aangewezen op de bescheiden mogelijkheden van de school, plaats en regio: een biblio-, misschien een mediatheek, een informatie- en documentatie'centrum'.

Hoe kleinschalig het onderzoek door leerlingen zal zijn, de werkgroep is er toch van overtuigd, dat door algemene introductie van de onderzoekende methode de leerlingen veel kansen krijgen zich indringender met geschiedenis en haar structuurbegrippen bezig te houden en zo meer tot eigen beeldvorming te geraken.

2.2. De thematische aanpak

Geschiedenisonderwijs, dat genoegzaam aandacht schenkt aan begripsvorming (2.1) en vaardigheden (2.2), kost veel tijd. Dit gegeven loopt in de pas met het streven alom naar een thematische opzet van het curriculum voor geschiedenis en staatsinrichting, een streven waar zich de werkgroep achter heeft gesteld. Zij pleit ervoor dat het curriculum van de examenperiode wordt opgebouwd uit een reeks van thema's. Aan elk onderwerp moet zo veel tijd besteed worden, dat structuurbegrippen en de vaardigheden erin beoefend kunnen worden en een echte kennismaking met de historische inhoud van de leerling mogelijk wordt. Die onderwerpen dienen, naar het oordeel van de werkgroep, nog aan twee voorwaarden te voldoen. Zij worden aangeboden in de vorm van thema's. De werkgroep bedoelt hiermee dat het vertrekpunt niet een traditioneel of willekeurig gekozen tijdvak is – het Engeland van Elisabeth I (1558–1603) –, maar een vraagstelling, die door de deelnemers aan het onderwijsleerproces als van betekenis voor vandaag wordt ervaren. In de tweede plaats moet het onderwerp een voorbeeldfunctie hebben: de opmaak en uitwerking van het onderwerp zou een soort blauwdruk moeten geven, hoe men met een historisch onderwerp dient om te gaan. Daarnaast kan het onderwerp in deze zin exemplarisch zijn, dat het staat voor de behandeling van een ganse reeks relevante verschijnselen ('De absolute monarchie onder Lodewijk XIV' als voorbeeld van de inrichting en werking van de 17e-eeuwse absolute monarchie überhaupt). Tegenstanders van de thematische aanpak wijzen erop, dat het tijdsbesef en de kennis van de grote lijn van de geschiedenis zo geheel verloren gaat. Dat dit inderdaad kan gebeuren, bewijst wel de situatie in Engeland, waar men terwille van het 'patch-work-model' (waarbij onderwerpen behandeld worden zonder ze inhoudelijk op elkaar te betrekken) het onderwijs in de chronologie geheel opgaf. In het examen-

rapport van 1984 kwamen leraren aan het woord, die klaagden, dat leerlingen de Middeleeuwen lieten eindigen bij de troonsbestijging van Koningin Victoria! De werkgroep meent dat wij deze fout niet moeten maken. Zij pleit er daarom voor, dat de thematische aanpak ondersteund wordt door *aparte* aandacht voor *chronologie en periodisering*. Dit betekent voor haar met name dat de geboden thema's uitgezet worden op een tijdslijn en in hun tijdelijke en ruimtelijke context worden geplaatst. Door hierop telkens weer de aandacht van de leerlingen te richten kan de leraar ertoe bijdragen, dat de kennis van chronologie en bewustzijn van tijdsafstand geen ééndagsvliegen zijn, maar evenzeer als de onderwerpen zelf geestelijk eigendom voor 'altoos' zullen worden.

De werkgroep stelt derhalve voor het curriculum voor geschiedenis en staatsinrichting *thematisch* op te zetten, de aldus gekozen onderwerpen *chronologisch* nader te plaatsen en daarbij aparte aandacht aan periodisering te schenken.

N.B. In een latere fase zullen wij overgaan tot de omschrijving van het begrip thema alsmede van de criteria, waaraan zo'n thema dient te voldoen.

2.3. Stofkeuzeproblematiek; de criteria van actualiteit en relevantie

In het volgende gaat het alleen om stofkeuze bij geschiedenis; die bij staatsinrichting komt onder 2.5 aan de orde.

1. Inleiding

We beginnen met deze korte inleiding, waarin het probleem van de stofkeuze in zijn tijdsverloop beschreven wordt. Daarbij beperkt de werkgroep zich tot de stofkeuze-problematiek ten aanzien van het examen.

Vóór 1968 gold voor het Gymnasium, HBS en MMS, dat het eindexamen geschiedenis zich uitstreckte over de periode 1789/1815 tot heden. Dat was zó vanzelfsprekend dat voor 1960, zover we weten, zich vrijwel niemand tegen deze stofkeuze verzette. Kennelijk was de algemene overtuiging dat de examinering van deze periode voldoende controle inhield op zowel de deugdelijkheid van het onderwijs als de mate, waarin de examinandus de eindtermen gehaald had die men relevant achtte: algemene ontwikkeling, 'liberal education', geschiktheid voor universitaire studie.

In het begin van de zestiger jaren kwam er

kritiek op het overgeleverde programma. Daarin kon men twee stromingen onderscheiden.

a. Er waren er, die protest aantekenden tegen de afwezigheid van de echte *eigentijdse geschiedenis*. Immers, in de praktijk kwamen vaak niet toe aan de na-oorlogse periode. Zij waren van mening, dat het niet langer aanging uitvoerig b.v. de Italiaanse eenwording te behandelen, maar geen gedachte te schenken aan de Derde Wereldproblematiek, toch uiterst relevante stof voor de wereldburger van vandaag.

b. Anderen, die men 'thematici' zou kunnen noemen, propageerden het loslaten van de grote lijn-geschiedenis en de invoering van een of meer minder *thematische* onderwijs.

Zij hadden geen voorkeur voor een klemtoon op de eigentijdse geschiedenis. Mits werd uitgegaan van een eigentijdse probleemstelling zouden ook onderwerpen uit een (veel) verder verleden voor leerlingen inhouds- en betekenisvol kunnen zijn.

Beide stromingen, die met name in VGN-verband actief waren, vonden elkaar in een compromis, dat de grondslag zou gaan vormen van het huidige examenprogramma: zowel 'de laatste halve eeuw' als 'onderwerpen'. Actualisering derhalve in haar dubbele betekenis: resp. qua periodekeuze en qua probleemstelling.

Helaas werd het VGN-voorstel bij de verdere uitwerking in het departement veranderd in die zin, dat de eigentijdse geschiedenis eenzijdig werd beklemtoond. Immers, die geschiedenis zou in ieder geval geëxamineerd worden¹ op het CSE en kreeg daardoor, bedoeld of niet, een hogere status. Het aantal bijzondere onderwerpen, door de VGN gesteld op maximaal zes, werd in de praktijk weldra beperkt tot twee. Zo kon men ongestraft meer tijd vrijmaken voor de eigentijdse geschiedenis. De tendens naar contemporanisering werd nog versterkt doordat de onderwerpen zich mede mochten uitstrekken tot de laatste halve eeuw.

De bijzondere onderwerpen werden onderbelicht in die zin, dat er geen nadere eisen werden gesteld met betrekking tot de opzet ervan, b.v. een thematische benadering. Dit leidde gemakkelijk tot capita selecta als 'De Middeleeuwse stad'. Enerzijds waren er leraren die inderdaad tot een thematische aanpak kwamen. Anderzijds bleef het ook menigmaal beperkt tot een aanvulling op de tekst van het leerboek. Deze ontwikkeling werd door de overheid in de hand gewerkt, doordat zij zich bij de vaststelling van de CSE-onderwerpen geheel op de vlakke hield. Zo wordt een onderwerp voor 1987 als volgt omschreven: 'De Sovjet-Unie in de jaren 1924-1964'. Het begin ligt bij de dood van Lenin, het einde bij de val van Chroestjov. De periodisering wordt derhalve bepaald door gebeurtenissen, niet door

een bepaalde probleemstelling, die trouwens volkomen ontbreekt. Zo is de huidige regeling tot een karikatuur van het oorspronkelijke VGN-voorstel geworden. Het zou dus een goede zaak zijn dit voorstel, in het licht van het huidige examenprogramma, op zijn actuele waarde te bezien.

2. Het standpunt van de werkgroep

Zowel in bijeenkomsten van de subcommissie stofkeuze als in de plenaire vergadering van de HEG is uitgebreid gediscussieerd over de wenselijkheid van een caesuur en waar die gelegd zou kunnen worden. Allerlei overbekende varianten zijn in minder of meerdere mate aan de orde geweest: 1789, 1815, 1870, 1900, 1945 met een duidelijk zwaartepunt op 1870.

Waar tot op heden historici nooit tot een eensluidende opvatting zijn gekomen over dit punt, was het niet te verwachten, dat bij ons plotseling het Licht zou gaan schijnen. Wel werd het aantal varianten uiteindelijk beperkt tot drie:

a. het voorstel de 'laatste halve eeuw' te vervangen door 'de geschiedenis vanaf 1870'. Het gaat hierbij niet om een cursorisch overzicht van de gehele geschiedenis en evenmin om enkele grepen uit die geweldige hoeveelheid stof maar om een aanpak die men *klein-thematisch* zou kunnen noemen: de examenstof zou dan bestaan uit een syllabus van een redelijk groot aantal niet te omvangrijke onderwerpen.

't Belangrijkste argument voor deze hervorming is, dat inderdaad de studie van de eigentijdse geschiedenis van fundamentele betekenis is, dat de overheid - in haar rol van kwaliteitsbeheerster - juist die geschiedenis op het CSE moet laten examineren, maar dat zij niet moet kiezen voor een glijdende caesuur, maar voor één die op wetenschappelijke gronden te verdedigen is. Zo zou de eigentijdse geschiedenis gered, de kortademigheid genezen zijn.

b. het voorstel de caesuur te laten vervallen. De voorstellers ervan meenden, dat 'actualiteit' en 'bestaansverheldering' als elementen van relevantie niet zo zeer tot hun recht zouden komen door de keuze van onderwerpen uit bijvoorbeeld de laatste halve eeuw, als wel door de keuze van onderwerpen die aanwijsbaar van betekenis zijn voor een bewuster bestaan nu. Zij waren bovendien van mening dat actualiteit en bestaansverheldering niet alleen tot hun recht zouden komen door de behandeling van 'eigentijdse' onderwerpen, maar ook door een eigentijdse vraagstelling, vergezeld door een comparatistische benadering.

En tenslotte: voor een goede uitoefening van haar taak van kwaliteitsbeheer is het nodig, dat de overheid niet slechts let op

het peil van de examenopdrachten, maar ook op de betekenis van de kwaliteit van de examens voor onze cultuur, die immers mede bepaald wordt door wat wij van onze collectieve herinnering willen gebruiken en hergebruiken.

c. Een poging tot een compromisvoorstel, waarbij een overzicht van de moderne industriële samenleving en haar voorgeschiedenis onderwerp van het CSE zou zijn. Van de onderwerpen voor het CSE zou in ieder geval ook één gewijd moeten worden aan staatsinrichting.

3. Verdere uitwerking en voorstellen

In het volgende geeft de werkgroep aan, hoe haar denkbeelden zich verder ontwikkeld hebben. Zij heeft zich daarbij dicht bij de tekst van het huidige examenreglement gehouden.

Zo gaat paragraaf 3.1 – Sinds 1917 – over de problemen rondom het ‘eigentijdse’ CSE-examenonderwerp, gaat paragraaf 3.2 – De bijzondere onderwerpen – over de ‘andere’ onderwerpen, die nu nog stof zijn voor het SO, en gaat paragraaf 3.3 – Vaderlandse of Algemene – over het ruimtelijk aspect van de stofkeuze.

Aan het eind van elke paragraaf wordt een voorstel geformuleerd. De voorstellen worden samengevat in paragraaf 3.4.

1. ‘Sinds 1917’

Het huidige programma omvat wel een eindterm (‘inzicht... hebben in de historische ontwikkeling, aanvangende met het jaar 1917...’) maar deze werd niet geformuleerd vanuit een algemeen erkende doelstelling. Toch durft de werkgroep wel uitspreken, dat de juist geciteerde exameneis ingegeven is door de gedachte dat Havo- en VWO-abituriënten kennis en inzicht moeten hebben van de historische dimensie van een aantal belangrijke hedendaagse verschijnselen en problemen, zowel op nationaal als internationaal gebied.

Gelukkig is indertijd wat het CSE betreft niet gekozen voor een overzicht, al moet de kandidaat wel een zekere algemene kennis daarvan bezitten, maar voor examinering van een tweetal onderwerpen. De werkgroep stelt voor de doelstellingen voor het examenonderdeel ‘Sinds 1917’ als boven te omschrijven en van daaruit de eindterm zo te formuleren als ze op pag. 16 ad. 3 heeft gedaan. Zij stelt ook voor het aantal onderwerpen voor het CSE tot twee beperkt te laten blijven; deze moeten worden ingebed in een goede context (‘zekere algemene kennis’).

De vraag is echter of de onderwerpen doorgaans zo gekozen en omschreven worden, dat gecontroleerd kan worden of de kandidaat de boven geformuleerde doelstel-

ling ook inderdaad bereikt heeft.

Laten we die vraag eens stellen aan het reeds genoemde onderwerp voor 1987: ‘De Sovjet-Unie in de jaren 1924–1964’.

Uit de stofomschrijving blijkt niet, dat men zich heeft laten leiden door de hedendaagse problematiek, zoals de wisselende houding van de machthebbers tegenover minderheden en nationaliteiten (Joden, Sovjetburgers in Centraal-Azië en langs de Oostzee); de afwisseling van dooi (Helsinki) en vorst (Afghanistan) in de Oost-West betrekkingen; gevolgen van de gerontocratie voor het beleid en het functioneren van de Sovjetstaat.

Gezien de uitwerking in het verleden van andere onderwerpen zullen we over dit soort problemen geen vragen en opdrachten mogen verwachten in 1987. Maar dan hebben we hier te maken niet met eigentijdse geschiedenis doch met een stukje historische overlevering, weliswaar 20e eeuw, maar niet een principieel andere keuze dan b.v. ‘het Eerste Stadhouderloos Tijdperk (1650–1672): de dood van Willem II tot de dood van Jan de Witt’. Bij beide ontbreekt een eigentijdse vraagstelling n.l. dat men vanuit de aandachtspunten van onze huidige samenleving en vanuit de nieuwe richtingen in de geschiedwetenschap naar het verleden kijkt.

Om de algemene doelstelling (de eis van eigentijdsheid) beter dan tot nu toe te bereiken, hebben we twee mogelijkheden uitgewerkt.

a. We breken met de *huidige* caesuur (... 1917 ...), omschrijven voor het onderwijs eigentijdse geschiedenis als die sinds 1945 en stellen vast, dat zo’n onderwerp moet doorlopen tot heden.

Er zijn voordelen aan te wijzen:

- informatie via pers, TV kan ampel aangewend worden.

- diezelfde informatie laat zich uitstekend gebruiken voor het aanleren van vaardigheden.

- de leerstof is bij uitstek eigentijds.

Er zijn misschien nadelen:

- de kortademigheid, die aan ‘1917’ wordt verweten, kan verergeren tot dood door verstikking.

- het evenement kan weer teveel aandacht krijgen ten koste van structuur en proces.

- men kan zich laten meeslepen door de ‘waan van de dag’, waartegen we immer opponeerden.

- tenslotte, is de rij van geschikte onderwerpen niet binnen enkele jaren uitgeput?

b. De tweede oplossing heeft ook radicale trekken: de caesuur verdwijnt totaal. Het criterium voor de keuze van een onderwerp wordt, of het eigentijds is. Eigentijdse geschiedenis wordt gedefinieerd als kennis

van de huidige samenleving en haar voorgeschiedenis.

Ook hier zijn duidelijke voordelen aan te wijzen:

- criterium en definitie sluiten nauw aan bij de doelstelling en de eindterm, zoals door de werkgroep geformuleerd.

- de strijd om de caesuur kan gestaakt worden: afhankelijk van de eisen van de gekozen onderwerpen kan ‘begonnen worden’ in 1917, 1870, 1815... enz.

- de bovengenoemde nadelen van een caesuur bij 1945 verkeren in het tegendeel.

Er blijven toch enkele gevaren:

- een gebrek aan houvast voor allen, die gewend zijn geraakt aan een zekere afbakening van de stof.

- het risico, zij het in mindere mate dan thans, dat behandeling van een onderwerp over een langere periode in de praktijk (weer) zal leiden tot een zwaarder accent op politieke geschiedenis daar het materiaal op het terrein van sociaal-economische en culturele geschiedenis relatief ontoegankelijk is. De werkgroep tekent hierbij wel aan, dat met kracht gestreefd moet worden naar een meer toegankelijk maken van materiaal op het terrein van sociaal-economische en culturele geschiedenis.

De werkgroep meent, dat laatstgenoemde oplossing de beste is om de volgende redenen: uit de meningen van leraren en de belangstelling van leerlingen blijkt dat de contemporaine geschiedenis een belangrijke plaats moet blijven innemen in het examenprogramma. De behandeling van de recente geschiedenis is van belang om voor de leerlingen ‘bestaansverhelderend’ te zijn en aan te sluiten bij de belangstellingssfeer van de leerlingen, die in alle leeftijds- en schoolcategorieën veel interesse voor hedendaagse kwesties blijken te hebben. Daarnaast heerst echter de mening, dat de plaats die de contemporaine geschiedenis inneemt te overheersend is en nadelige gevolgen heeft. Bij de leerlingen bestaat, onafhankelijk van het curriculum, toch ook belangstelling voor andere perioden naast de actualiteit (in het bijzonder voor prehistorie en oudheid). Tot zover is er duidelijkheid. Zodra echter de vraag naar alternatieve caesuren gesteld wordt, is deze eenheid ver te zoeken. Er zijn vele mogelijkheden, variërend van de 18e eeuw tot 1945.

Het enige dat duidelijk naar voren komt is de wens om naast de recente geschiedenis ook de achtergronden van de hedendaagse geschiedenis te belichten, die veelal verder terugliggen dan de huidige caesuur.

Daarnaast meent men, dat ook een contrastwerking tussen de huidige tijd en vroeger eeuwen een bestaansverhelderende werking kan hebben. Een belangrijk probleem blijft: wie gaat vaststellen welke belangrijke hedendaagse verschijnselen en problemen

onderwerp mogen worden. De werkgroep komt hier bij het selectieprobleem aan, waarop zij straks zal ingaan.

2. De bijzondere onderwerpen

Hier zit een probleem verscholen in de exameneis 1c van het huidige examenprogramma: 'vertrouwd zijn met een aantal... onderwerpen... (die zich), indien dit voor een juiste behandeling noodzakelijk is, mede (mogen) uitstrekken over (de periode na 1917...)'. Ook achter deze eindterm bevindt zich geen duidelijke doelstelling. Wel is er een spoor, want de concessie dat men zich mag begeven in het eigentijdse gebied, verwijst naar een doelstellingsoverweging: de leerlingen zijn vertrouwd met een aantal noties uit een verderweg liggend verleden. Waarschijnlijk bedoelde de staatssecretaris dit, toen zij bij gelegenheid van een audiëntie zei dat het programma wat meer 'echte' geschiedenis moest bevatten. Het heeft niet wezenlijk zin, vindt de werkgroep, om de noodzaak van dit vertrouwd zijn te 'bewijzen'. In onze cultuur omvat de geestelijke bagage van (een aantal) mensen ook kennis van belangrijke historische traditie. Iets anders is het, of men mag doorgaan met traditioneel bepaalde kennis en inzicht te eisen ('neem me nou niet kwalijk zeg, je moet toch iets weten van Het Napoleonisch tijdperk').

De werkgroep vindt van niet; naar haar oordeel dient de keuze en de uitwerking van een onderwerp zodanig gemotiveerd te worden, dat de betekenis ervan duidelijk wordt. Dit kan gebeuren door een aantrekkelijke, want eigentijdse vraagstelling en de mogelijkheid van contrastwerking ('wij nu zo, zij toen zo anders') te realiseren. De betekenis van een aldus uitgewerkt onderwerp is dat het uitnodigt de eigen opvattingen en probleemoplossingen te ervaren als voor deze tijd het meest voor de hand liggend en misschien de beste, de opvattingen en oplossingen van hen die voor ons leefden, als evenzovele bewijzen van menselijke inventiviteit.

De formulering kent alleen maar een eindpunt, '1917', met betrekking tot de verdeling van de onderwerpen over de lijn van de tijd wordt niets gezegd. Het is echter de vraag, of de samenleving, en de overheid als vertegenwoordiger daarvan, onverschillig moet staan tegenover de mogelijkheid dat leerlingen nimmer een onderwerp aangeboden krijgen uit de Oudheid, de Middeleeuwen, de Nieuwe en Nieuwste (in de zin van na 1870).²

Men kan zich afvragen, of het niet in haar cultuurtaak past om de traditie met betrekking tot deze perioden van een minimaal noodzakelijke bescherming, ook in het onderwijs, te voorzien. Voorgesteld wordt daarom, dat de categorie 'bijzondere onderwerpen' deel gaat uitmaken van het CSE en dat in de loop der jaren de verschillende

tijdperken aan bod komen. De overheid kan langs deze weg ook bevorderen, dat belangrijke (inter)nationale herdenkingen en activiteiten ook in het onderwijs aandacht krijgen, zodat b.v. in 1989 de Franse Revolutie aan de orde kan worden gesteld.

3. Vaderlandse of Algemene

Het examenprogramma eist vertrouwdheid met een aantal onderwerpen '... uit de algemene en Nederlandse Geschiedenis...'. Hoe duidelijk deze opsomming ook lijkt, zij is het in werkelijkheid niet. In de eerste plaats was en is een enge afgrenzing van Nederlandse onderwerpen niet mogelijk en evenmin gewenst. Deze delta heeft niet slechts duizenden relaties met haar omgeving (Europa, de Wereld), maar heeft die ook altijd gehad. 't Ware dan ook beter om de term 'Nederlandse geschiedenis' een wat vernieuwde inhoud te geven, waarin de nadruk komt te liggen op de eigen bijdrage aan en de eigen verwerking van verschijnselen die het beperkt lokale te boven zijn gegaan.

In de tweede plaats behoeft de term 'algemene geschiedenis' heden ten dage precisering. In elk geval zou vermeden moeten worden, dat 'algemene' zou kunnen worden opgevat als 'Europese' of als 'mondiale'. Naar het oordeel van de werkgroep is Europa zo zeer een 'samenhangend verschijnsel', dat het de moeite waard is onderwerpen te doen kiezen en uitwerken, waarbij het accent ligt op Europese verschijnselen en problemen (daarbij dient 'Europa' niet gelijk te zijn aan Noord-west Europa). Op dezelfde wijze zouden onderwerpen gekozen en uitgewerkt moeten worden die een 'mondiaal' karakter hebben (waarbij 'mondiaal' dan de dubbele betekenis heeft van 'wereldwijd' en 'niet-Europees'). Algemene Geschiedenis kan dan gepreciseerd worden als de geschiedenis van Europa en de overige werelddelen (eventueel ook in hun samenhang).

4. Samenvatting

Vanuit bovenstaande overwegingen komt de werkgroep tot het voorstel het huidige programma terzake van stofkeuze te moderniseren door:

a. de Nederlandse geschiedenis te herdefiniëren als geschiedenis van Nederland in wisselwerking met haar omgeving en de term algemene geschiedenis te vervangen door de geschiedenis van Europa en de andere werelddelen.

b. de eis van kennis van eigentijdse geschiedenis te herdefiniëren als kennis van de huidige samenleving en haar voorgeschiedenis.

c. de eis van kennis van de historische traditie aan te vullen met de eis, dat de onderwerpen, die die traditie 'vertegenwoordigen' bestudeerd worden vanuit een eigentijdse vraagstelling en een comparatief gezichtspunt.

4. Selectie van onderwerpen, te toetsen op het CSE

Een lijst van onderwerpen zoals wij die kennen voor natuurkunde acht de werkgroep ook voor geschiedenis en staatsinrichting mogelijk en wenselijk.

Wel dient ervoor gewaakt te worden, dat zo'n lijst een rigide, voor altijd geldende opsomming van toevallig gevonden onderwerpen wordt. Dit immers zou in strijd zijn met de voortdurende uitbreiding van de aandachtsvelden der geschiedwetenschap; zij is ook in strijd met de — door de werkgroep als principe beleden — openheid van de geschiedenis naar de toekomst toe.

De werkgroep ziet de volgende procedure:

1. zij stelt een set criteria op voor een lijst 'eigentijdse' onderwerpen, een lijst 'oudere' onderwerpen en een lijst onderwerpen betreffende de staatsinrichting.

2. op basis van de criteria stelt de werkgroep drie lijsten op; elke lijst telt tien onderwerpen.

3. de onderwerpen worden met behulp van de universiteiten, MO-instituten en de NLO's omschreven. Uiteraard worden hierbij ook steeds leraren uit het veld betrokken.

4. elk jaar kiest de staatssecretaris twee onderwerpen (van de 30) voor het examen twee jaar later.

5. eens in de vijf jaar wordt door een commissie, ingesteld door de staatssecretaris, bezien of de lijst onderwerpen bijgesteld moet worden.

2.4. Staatsinrichting

Toen in 1968 in de nieuwe schoolsoorten Vwo en Havo staatsinrichting met geschiedenis verenigd werd, lagen er al direct enige gewichtige problemen, aan de oplossing waarvan de overheid zich weinig gelegen liet liggen. Voor 1968 werd in alle schooltypen binnen het Avo staatsinrichting geacht te worden gegeven in de lessen geschiedenis. Uitzondering daarop vormde de Hbs, waar een aparte bevoegdheidsregeling gold en het vak door allerhande leraren werd gegeven, met name door juristen. De laatsten hadden althans een gedegen juridische scholing, wat goed aansloot bij de opvattingen, die toen gangbaar waren over de didactiek der staatsinrichting. Van een politologische benadering en een wezenlijke integratie met geschiedenis was toen nog geen sprake. Nu moest over de hele linie binnen het Avo het onderdeel staatsinrichting gegeven worden, terwijl dat geen *verplicht* onderdeel vormde van de studie der geschiedenis, al was het een vrij frequent voorkomende combinatie.

Aangezien het leerplan geen aanwijzingen gaf in welke mate en waar aandacht aan staatsinrichting gegeven moest worden, een centrale examenregeling als drukmiddel

ontbrak en de nascholing zowel aan de producenten- als aan de consumenten kant te wensen overliet was de kans groot, dat het onderwijs in deze materie een marginale zaak werd. Dit is ongetwijfeld in veel gevallen gebeurd. Wanneer we eens kijken naar de CEGES: slechts enkele malen werd vastgesteld dat het ene onderwerp 'staatsinrichting' zou zijn: dit drukmiddel werd dus door de overheid nauwelijks gehanteerd. Tenslotte leek het erop dat de staatssecretaris staatsinrichting van geschiedenis zou scheiden en bij maatschappijleer onderbrengen wilde.

Tot tevredenheid van de werkgroep heeft zij de twijfels omtrent het voortbestaan van de combinatie geschiedenis-staatsinrichting op niet mis te verstane wijze weggenomen.³ 'Tot grote tevredenheid', want de werkgroep is ervan overtuigd, dat staatsinrichting als element van politieke vorming een duidelijk herkenbare plaats in het curriculum van de school moet hebben en dat koppeling van geschiedenis en staatsinrichting daarvoor een essentiële voorwaarde is. Te dien einde adviseert de werkgroep het volgende:

1. regelmatig moet in de omschrijving van onderwerpen voor het examen een duidelijk accent op staatsinrichting zijn terug te vinden.

2. de staatsinrichting wordt aangeboden in thema's, die niet los staan van, maar geïntegreerd zijn in de geschiedenis. Deze onderwerpen kenmerken zich onder meer door nadruk op langdurige processen, zoals de ontwikkeling van de verzorgingsstaat.

In een volgend interimrapport komt staatsinrichting nader aan de orde.

2.5 Niveau-differentiatie en ontwikkelings-tendenzen in het Voortgezet Onderwijs

Bij de aanvang van de werkzaamheden van de werkgroep deed zich de vraag voor of we allerlei hervormingsplannen als Middel-school, VBaO en Lyceum in ons werk zouden betrekken. In eerste instantie is besloten uit te gaan van het vigerend onderwijs. Dat neemt niet weg, dat enkele gedachten rond een hervorming van de 2e fase VO ook voor ons werk interessant zijn. Wij denken daarbij met name aan de indeling van de stof in modules en aan middelen om te komen tot stofdifferentiatie op twee niveaus.

1. Modulering

De werkgroep acht het een groot voordeel wanneer de stof zou bestaan uit een

aantal thema's van gemiddeld 6 weken. Deze onderwerpen met een min of meer gestandaardiseerde omvang, kan men moeiteloos inbouwen in de huidige Havo's, Athenea en Gymnasia. Wij zien grote voordelen in een opbouw van de leerstof in modules. Daarbij kan men denken aan stapelen, aan een gang van minder moeilijk naar moeilijker.

Een dergelijke gang is naar veler overtuiging bij geschiedenis en staatsinrichting niet mogelijk. Voorzover het stof betreft, neigt de werkgroep ertoe met hun standpunt in te stemmen. Anders ligt het met begripsvorming⁴ en vaardigheidstraining. Op beide terreinen acht zij het mogelijk dat een programma ontworpen wordt, waarvan de moeilijkheidsgraad gestadig toeneemt. Een dergelijk programma zou passen in een modulair systeem. Het zou tot een instrument kunnen worden ter bepaling van de keuze en volgorde der onderwerpen.

2. De twee niveaus

De laatste tijd verschijnen regelmatig plannen in de pers met betrekking tot de 2e fase van het VO. Wij willen hier even ingaan op de daarin geschetste oplossingen inzake de niveauproblematiek.

Zoals het er nu uitziet is niveau 2 een minvariant van niveau 1. Leerlingen, die voor niveau 1 gekozen hebben, werken zich in de jaren 4 en 5 door de stof van niveau 2 heen en kunnen aan het eind van het 5e jaar examen op dat niveau doen. In het 6e jaar werken deze leerlingen aan een speciaal programma waardoor zij examen op niveau 1 kunnen doen terwijl leerlingen, die niveau 2 gekozen hebben, nog datzelfde jaar hebben om examen op niveau 2 te kunnen doen. Dit systeem sluit uit dat voor leerlingen van 2 niveaus gedifferentieerd wordt naar onderwerpen. Wel is een differentiatie naar beheersingsniveau mogelijk, namelijk op het terrein van de begripsvorming en de vaardigheden.

'Beheersingsniveau' kan dan weer op 2 wijzen beschreven worden: beide soorten leerlingen kennen alle begrippen en beheersen alle vaardigheden, maar niveau 2 betekent minder uitvoerig of de leerlingen kennen minder begrippen en beheersen minder vaardigheden. Voor alle duidelijkheid van 'meer begrippen' en 'meer vaardigheden' een voorbeeld. De leerling van niveau 2 kent wel het begrip 'Marxisme', maar niet het 'Titoïsme', de leerling van niveau 2 kan wel zijn weg vinden in de geselecteerde bibliografische aanwijzingen in handboeken en encyclopedieën maar hij maakt geen gebruik van enkele speciale bibliografieën op historisch terrein.

Dit kan allemaal, de werkgroep is er voor eerst niet gelukkig mee, temeer omdat een degelijke theoretische onderbouwing van

deze opzet niet aanwezig is. Zij is bang dat zo de oude situatie blijft bestaan, waarin de Havo (niveau 2) leerling iemand is die geen Vwo (niveau 1) kon doen.

De werkgroep zou daarom graag zien dat een onderzoek wordt ingesteld naar de mogelijkheid niet langer van niveaus maar van varianten te spreken. Met name zou zij onderzocht willen zien of het moeilijk is een 'praktische' en een 'theoretische' variant te onderscheiden. In de praktische variant zouden onderwerpen zo bewerkt worden dat praktische contexten een belangrijke rol spelen, in de theoretische zouden dezelfde onderwerpen zo bewerkt worden, dat theoretische zaken (waarheidsgehalte, wetenschappelijke discussies, procedures) op de voorgrond staan. De werkgroep zoekt dit verschil in varianten vooral op het terrein van vaardigheden en theoretische vorming. Een voorbeeld moge tonen, wat de werkgroep voor ogen zweeft ('staat' zou te stoutmoedig zijn). In 1987 zullen vele leraren wellicht aandacht wijden aan de zegepraal en spoedig gevolgde ondergang der Patriottenvoetbeweging. De leerlingen die voor de praktische variant gekozen hebben, richten hun studie zo in, dat

een tentoonstelling tot stand komt; zij, die kozen voor de theoretische variant, bestuderen verschillende interpretaties van de Patriottentijd aan de hand van bronnenmateriaal. Het gaat hier niet om een keuze tussen het een of het ander maar om beklemtoning. Een beklemtoning, die ook aan te treffen is in het gebruikelijke denken van Hbo en Wo. De abiturienten van de praktische variant zouden zo een uitstekende voorbereiding hebben op het Hbo (Nlo's, school voor journalistiek, instituut voor toerisme), de 'theoretici' zouden sneller hun weg vinden in het Wo. Rest nog de mogelijkheid dat geschiedenis en staatsinrichting een één-niveau-vak zou worden (op niveau 1). Indien het onderscheid in varianten onmogelijk blijkt, geeft de werkgroep de voorkeur aan één niveau boven een min-variant.

Temeer, daar ook bij ons een theoretische onderbouwing ontbreekt, vragen wij met nadruk om reacties van het veld om te komen tot een voorstel dat althans kan bogen op instemming in brede kring.

Daarnaast adviseren wij de staatssecretaris een commissie in te stellen voor nader onderzoek inzake de geschetste problematiek.

Eindtermen

Een Havo/Vwo abiturient beheerst

1. De onder 2.1 genoemde structuurbegrippen.

2. De onder 2.1 genoemde basisvaardigheden en de structuurvaardigheden.

N.B. Nader bezien dient te worden of alle begrippen en vaardigheden zowel door

Havo- als door Vwo-abiturienten beheerst dienen te worden, en zo ja, welke beheersingsgraad als Havo en welke als Vwo aangemerkt moet worden.

3. De geschiedenis van:

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

4. Wording en werking van een aantal onderwerpen uit de staatsinrichting.

Eindexamenvoorstel Havo/Vwo

periodes schoolsoort	aantal periodes in		
	jaar 4	jaar 5	jaar 6
Havo	5	4	xx
Vwo	xx	5	4
Lyceum n.s.	xx	5	4
Gymnasium n.s.	xx	5	4

1. Als examenperiode geldt bij

Havo — het 4de en 5de leerjaar
Vwo — het 5de en 6de leerjaar
Lyceum n.s. — het 5de en 6de leerjaar
Gymnasium n.s. — het 5de en 6de leerjaar

2. Elk jaar is om een rekentechnische reden (de omvang van de CSE-onderwerpen) ingedeeld in een aantal periodes van gelijke lengte: t.w.

3. Een onderwerp voor het CSE heeft de omvang van één periode, welke gesteld wordt op gemiddeld 6 weken.

4. Het *Schoolonderzoek* omvat alle periodes, behalve de twee onderwerpen van het CSE.

5. Het *Centraal Schriftelijk* examen omvat de in één keer te examineren stof van twee onderwerpen.

kleio

6. Om dit te realiseren zijn in 4 en 5 Havo en 5 en 6 Vwo vier lessen per leerjaar nodig.

7. De voorgestelde tekst van het examenprogramma

Uitgaande van de bovenbeschreven eindtermen stelt de staatssecretaris het volgende eindexamenprogramma voor geschiedenis en staatsinrichting vast voor dagscholen voor Havo en Vwo.

1. De Examenstof

De leerling dient:

1. minstens twee onderwerpen te beheersen uit de geschiedenis van de huidige samenleving. De onderwerpen worden gekozen zodanig, dat in de loop der jaren een evenwichtige keuze wordt gemaakt uit de Nederlandse, Europese en mondiale geschiedenis. In het totaal der onderwerpen dient evenwicht te bestaan tussen politieke, sociaal-economische en cultuurgeschiedenis.
2. de geschiedenis van minstens 2 verschijnselen en problemen uit de geschiedenis van vóór 1870 in hun historische context te beheersen. De onderwerpen zijn thematisch opgezet. Zij worden gekozen zodanig, dat 2 van de 3 volgende perioden vertegenwoordigd zijn: van de oudste tijden tot ca. 500 na chr., ca. 500 – ca. 1500, ca. 1500 – 1870. De grenzen van de periodes mogen overschreden worden, indien een goede behandeling van het onderwerp dat noodzakelijk maakt. De nadruk dient echter te blijven liggen op de gekozen periodes. Zij worden evenwichtig gekozen uit de Nederlandse, Europese en mondiale geschiedenis. Tenslotte, in het totaal der onderwerpen dient evenwicht te bestaan tussen politieke, sociaal-economische en cultuurgeschiedenis.
3. kennis te hebben van minstens 2 onderwerpen uit de staatsinrichting. Hierbij wordt zowel aandacht besteed aan de wording, de werking en de problemen waarvoor naar een oplossing gezocht wordt. De onderwerpen zijn thematisch opgezet.
4. in het kader van bovengenoemde drie categorieën van onderwerpen er blijk van te geven de structuurbegrippen (genoemd onder 2.1) te beheersen.
5. in het kader van bovengenoemde drie categorieën van onderwerpen er blijk van te geven de basisvaardigheden en structuurvaardigheden (genoemd onder 2.1) te beheersen.

2. Het Schoolonderzoek

Omvat alle hierboven genoemde onderwerpen, die niet bij het CSE aan de orde komen.

3. Het Centraal Schriftelijk Eindexamen

Het Centraal Schriftelijk Eindexamen omvat twee onderwerpen, te kiezen uit 6.1.1, 6.1.2 en 6.1.3. In een reeks van jaren zijn

deze drie categorieën evenwichtig vertegenwoordigd. Voorts omvat het Centraal Schriftelijk Eindexamen de structuurbegrippen, genoemd onder 6.1.4, en een nader door mij aan te wijzen selectie van vaardigheden, genoemd onder 6.1.5.

De duur van het schriftelijk examen is tenminste 2½ uur.

Noten hoofdstuk 1

1. Interimrapport van de Eindexamencommissie (EEC) *Kleio* 10e jaargang no. 1 1969, pagina 1-39. Eindrapport, z.b. *Kleio* 11e jaargang no. 7 1970, pagina 255-280.
2. Agenda plus bestuursstandpunt. *Kleio* 11e jaargang no. 8 1970, pagina 284-286.
3. *Eindrapport CEGES*. Publikatie van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, produktie van de Centrale Directie Voorlichting. Januari 1979, ISBN 90.12.024331.
4. Ib. pg. 54-56.
5. Publikatie van de WEG:
– Geschiedenis door het oog van de toetsnaald (1979)
– ‘Jan Boezeroen’ of hoe de CEGES historische problemen analyseert (1978).
6. *Eindrapport CEGES*, z.b., pagina 49-52.
7. *Kleio*, 20e jaargang no. 6, 1979, pagina 281-282.
8. *Kleio*, 20e jaargang no. 6, 1979, pagina 282
a. Circulaire VO/AV 80-16 van 28 maart 1980.
9. Zie b.v.:
– Jaarvergadering verslag VGN van 22 maart 1980, *Kleio*, 21e jaargang no. 7, 1980, pagina 216 e.v.
– Verslag extra algemene ledenvergadering VGN van 14 juni 1980, *Kleio*, 21e jaargang no. 9, 1980, pagina 237-240.
10. *Kleio*, 21e jaargang no. 12, 1980, pagina 365-368.
11. Circulaire VO/AV 81-06 van 1 april 1981.
12. Brief VGN aan staatssecretaris drs. K. de Jong van 14 mei 1981.
13. Zie b.v.:
– B. Molenkamp: Eindexamenproblematiek, *Kleio*, 21 jaargang no. 1, 1980, pagina 3 e.v.
– A. Langelier, J. Steijer: Eindexamenproblematiek bij Lbo. *Kleio*, 21e jaargang, 1980, pagina 45-46.

Noten hoofdstuk 2

1. De overheid nam niet de gedachte van CEGES over om ook een niet-contemporain onderwerp op het CSE aan de orde te stellen.
2. De Werkgroep kiest voor deze indeling, omdat zij tot nu toe aan de meeste universiteiten en ook überhaupt in de Europese geschiedwetenschap gebruikelijk is. Zij meent, dat een maatschappijtypologische indeling, gelijk men hanteert aan de Erasmusuniversiteit, zeer wel kan ‘passen’ op de traditionele. Zij zou bovendien ook voor niet-Europese geschiedenis deze indeling willen gebruiken, als instrument ter spreiding van onderwerpen.
3. Wel heeft zij de werkgroep en de structuurcommissie Maatschappijleer opgedragen een werkverdeling te maken en zodoende overlappingsen te voorkomen. Op deze aanpak komt de werkgroep in een volgend deeladvies terug.
4. De werkgroep doelt hierbij niet alleen op de structuurbegrippen, die zij eerder aan de orde stelde, maar ook op begrippen uit b.v. de vergelijkende geschiedwetenschap, die te

pas komt bij de behandeling van godsdienst- en kerkhistorische onderwerpen en begrippen, die zij bij gebrek aan beter maar aanduidt als ‘historisch’.

Lijst van afkortingen

- VGN – Vereniging van docenten in Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland
EEC – Eindexamencommissie van de VGN
CEGES – Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting
WEG – Werkgroep Eindexamen Geschiedenis
CVO – Commissie Vaststelling Opgaven (cse)
AGEP – Adviesgroep Examenprogramma's LBO
WPO – Regeling Werkverruiming Plaatsen in het Onderwijs
NLO – Nieuwe Leraren Opleiding
AVS – Algemene Vereniging van Schoolleiders
AVO-verband – Samenwerkingsverband van AVO-secties van ABOP, PCO en KOV (resp. algemene, protestantse en katholieke bonden van onderwijspersoneel)
NGL – Nederlands Genootschap van Leraren
EPC – EindexamenProgramma Commissie, behorend bij AGEP
RGP – Rijks Geschiedkundige Publikaties
VOC – Verenigde Oostindische Compagnie

Naar een nieuw eind-examenprogramma

Standpunt van het bestuur ten aanzien van het rapport 'Naar een nieuw eindexamenprogramma geschiedenis en staatsinrichting' van het sectiebestuur Havo/Vwo.

Het rapport 'Naar een nieuw eindexamenprogramma geschiedenis en staatsinrichting' van het sectiebestuur Havo/Vwo is er een in een rijke VGN-traditie. In zijn voorwoord op het rapport wijst de voorzitter van de VGN hier ook op. Tevens signaleert hij dat in het verleden te weinig is gedaan met dit soort rapporten. Een belangrijke vraag aan het VGN-bestuur is dan ook: hoe nu verder? Alvorens hierop een antwoord te geven, wordt eerst op een aantal aspecten van het rapport ingegaan.

Op bladzijde 4 van het rapport staat een doordacht pakket doelstellingen. Hiermee wekt het sectiebestuur bij lezers misschien de indruk, dat men te hoog wil grijpen. Benadrukt moet worden, dat het om een pakket gaat waarin misschien naar volledigheid is gestreefd, maar waaruit een keuze gemaakt kan worden: niet alle doelstellingen hoeven in elk thema/onderwerp aan bod te komen of evenveel aandacht te krijgen. Wel zou het sectiebestuur aan kunnen geven, waar in het algemeen de prioriteiten liggen. Overigens dient opgemerkt te worden dat de genoemde doelstellingen geen uitspraak doen over het niveau van de te bereiken doelen: 'het hanteren van een atlas' kan op vele manieren gebeuren. Hiermee is het terrein van de niveauproblematiek bereikt.

Niveauproblematiek

Het rapport is het werk van vooral docenten uit het Havo/Vwo-veld. Hoewel het sectiebestuur, zoals hierboven gezegd, geen expliciete keuze heeft uitgesproken voor een bepaald scholingsconcept, zou men uit het rapport op kunnen maken dat vooral vanuit 'het vak/de wetenschap' is gedacht en gewerkt. Een Mavo/Lbo-leraar zou misschien meer vanuit andere concepten hebben gewerkt.

Aanvankelijk was het de bedoeling dat de Mavo/Lbo-sectie zou meewerken aan de totstandkoming van het rapport. Dat is niet gebeurd. Vanuit deze sectie zijn dan ook bezorgde reacties gehoord ten aanzien van het niveau van de doelstellingen en ten aanzien van de uitgangspunten. Het rapport spreekt zich echter niet uit over niveauverschillen, die overigens ook tussen Havo en Vwo aangegeven zouden moeten worden. De niveauproblematiek is er dan ook een van een bijzondere orde. Het is een goede zaak dat de sectiebesturen Havo/Vwo en Mavo/Lbo in onderling overleg daar nu mee bezig zijn.

Stofkeuze

In de uitgangspunten op bladzijde 5 geeft het rapport een aantal criteria om te komen tot de keuze van CSE-onderwerpen. Het is van belang dat op grond daarvan gekozen kan worden voor eindexamenonderwerpen zoals 'Minderheden in Nederland als gevolg van dekolonisatie'. 'De laatste vijftig jaar' of '1917' als scheidslijn kan hiermee terecht worden verlaten. Maar de uitgangspunten houden ook andere mogelijkheden in: een afwisseling qua tijdperio- de en qua aspecten van de samenleving (politiek, economie, sociale omstandigheden, andere uitingen van cultuur). Het bestuur van de VGN acht de uitgangspunten van het rapport een goed startpunt, dat echter een vervolg en aanvulling be-

Algemeen

Het rapport is tot stand gekomen dank zij leraren die vanuit de eigen praktijkervaring te werk zijn gegaan. Ook de inbreng van docenten tijdens de discussies in de voorbereidende fase, leek te zijn ingegeven door ervaringen in de klas. Er is niet van tevoren expliciet gekozen voor een bepaald scholingsconcept: bij het uitwerken van bijvoorbeeld een eindexamenprogramma als dit zou gekozen kunnen worden voor 'de leerling', 'de maatschappij', 'het vak/de wetenschap' of 'het bestaan' als uitgangspunt. Van verschillende kanten is erop gewezen dat het sectiebestuur had moeten aangeven van welk concept men was uitgegaan. Ook had de maatschappelijke relevantie van het eindexamenprogramma van geschiedenis en staatsinrichting nog sterker naar voren kunnen komen.

Het ontbreken van staatsinrichting in de uitgangspunten en het uitgewerkte thema is met name anno 1985 een voor het vak 'geschiedenis en staatsinrichting' belangrijke omissie.

Doelstellingen

Vooropgesteld dient te worden dat het sectiebestuur in zijn rapport doelstellingen voor een nieuw eindexamenprogramma heeft geformuleerd en geen doelstellingen voor hét geschiedenisonderwijs. Een relatie tussen het examenonderwijs en het verplichte onderwijs van de daaraan voorafgaande leerjaren is niet gelegd. Dit vereist ook heel wat meer dan de taak die het sectiebestuur had. Te zijner tijd zal deze koppeling wel gelegd moeten worden, hoewel discussie mogelijk is over de vraag of de VGN de taak heeft om 'de doelstellingen voor hét geschiedenisonderwijs' te formuleren.



hoeft. Wellicht bevatten reacties van leden/afdelingen meer criteria voor stofkeuze. Ook kan n.a.v. het werk dat momenteel door de HEG wordt verricht, nog een herbezinning op de stofkeuzecriteria plaatsvinden.

Conclusie

Het sectiebestuur Havo/Vwo heeft in het rapport zijn standpunten op tafel gelegd. Het heeft daarvoor langdurig gewerkt en

uitgebreid met achterban en andere respondenten gediscussieerd. Het bestuur van de VGN hecht er waarde aan om het sectiebestuur daarvoor dank te zeggen en lof toe te zwaaien.

Het bestuur ziet het rapport niet als een afrondend werkstuk, maar beveelt het (samen met de publikaties eromheen) aan als instrument bij het beoordelen van het werk van de HEG. Daarbij onderstreept het bestuur het belang van een zo groot mogelijk betrokkenheid van alle leden (zie ook de verdere bestuursmededelingen).

Kanttekeningen

Sinds de publikatie van ons *Rapport* in november 1984 (Kleio 9/84) ontvingen we een behoorlijk aantal reacties. Alle leden, afdelingsbesturen en commissies willen we daarvoor hartelijk danken. De vele opmerkingen zijn in het onderstaande per onderdeel verwerkt en van commentaar voorzien. We raden u aan de hierondergenoemde Kleio's bij het lezen van deze Kanttekeningen, erbij te nemen.

Het is onze wens dat het *Rapport*, aangevuld met bestuursstandpunt en onze Kanttekeningen, stimuleren tot opnieuw nadenken over het examenprogramma, met name als toetssteen bij HEG-publikaties.

Uit reacties blijken nogal wat misverstanden. Kennelijk is er nogal wat onbekendheid met onze manier van werken. Daarom een kort overzicht van onze activiteiten in de afgelopen jaren.

In 1979 en 1980 kwam de examenproblematiek uitgebreid aan de orde rond een VGN-jaarvergadering (zie Kleio 1/80 p. 6 e.v.); knelpunten werden geïnventariseerd. Besloten werd het programma als eerste aan te pakken (zie Kleio 7/80 p. 219 e.v.). Een klankbordgroep werd gevormd. Een enquête, met een respons van 700 docenten werd gehouden (zie Kleio 2/82 p. 12 e.v.).

Intussen was het sectiebestuur, een bonte verzameling van totaal verschillende geschiedenisdocenten, zich gaan verdiepen in literatuur over de doelstellingenproblematiek. Na bestudering van de belangrijkste publikaties kwamen we tot een verrassende conclusie: hier kunnen we in de praktijk niets mee. Geen enkel theoretisch kader sloot bruikbaar aan bij onze dagelijkse lessituatie. Toen probeerden we het andersom. Ieder maakte een lijstje met doelstellingen die werkelijk haalbaar werden geacht. De lijstjes werden bijeen gevoegd en besproken, en zo ontstond een concept voor een eerste doelstellingenstuk. Hierbij werden keuzes gemaakt vanuit de in ons bonte gezelschap aanwezige onderwijsvisies. Impliciet waren theorieën dus altijd

wel aanwezig. We redeneerden echter vanuit onze dagelijkse praktijkervaring. Voortdurend stelden we de vraag: wat is echt haalbaar? Mocht iemand alsnog suggesties hebben voor een bruikbare theoretische onderbouwing, dan staan we daar voor open.

Het eerste doelstellingenstuk werd besproken op een discussiedag in 1982 in Utrecht, waar 145 docenten kwamen (zie Kleio 1/82 p. 2 e.v.; p. 23 e.v.). Vervolgens werd besloten eerst aandacht te besteden aan het leerstofkeuze probleem. We gingen op zoek naar één thema dat als voorbeeld ter discussie moest staan, en dat paste bij de uit de discussiedag en uit de enquête gebleken algemene doelstelling: *geschiedenis als bijdrage aan de kennis van de wereld waarin wij (en de leerlingen) leven*.

Het was niet de bedoeling dat alleen dit soort thema's in een examenprogramma zou komen, maar er bestond over thema's van deze aard in ieder geval verregaande overeenstemming (zie Kleio 2/83 p. 10).

Na veel wikken en wegen groeide het voorbeeldthema '*Minderheden in Nederland als gevolg van dekolonisatie*'. Een stofomschrijving ervan stond centraal op de tweede goedbezochte discussiedag (zie Kleio 5/83, 6/83 en 1/84 p. 10 en 11). Ook toen bleek het moeilijk om verwarring te voorkomen over het feit dat dit geen voorbeeld was van het hele examenprogramma, maar

alleen een voorbeeld van: dit is ook mogelijk.

Omdat er behoefte aan bleek, vulden we vervolgens de stofomschrijving aan met voorbeelden van toepassing van de doelstellingen. Natuurlijk zou aanvulling met een toets en evaluatie een oordeel nog beter mogelijk maken, maar daarvoor ontbrak ons de tijd. Zo wezenlijk zou het ook niet zijn voor de te voeren discussie.

Bij alle werkzaamheden vroegen we voortdurend om kritiek, bij voorkeur van collega's die ook dagelijks voor de klas staan. Van de suggesties hebben we zoveel mogelijk verwerkt.

Als voorlopig eindresultaat publiceerden we in 1984 ons *Rapport*.

Doelstellingen

Vooraf merken we op dat het onderdeel staatsinrichting inderdaad niet gemist had mogen worden. Inderdaad gaan we niet uitgebreid in op de maatschappelijke relevantie van geschiedenis, al speelde die voortdurend een rol; het behoorde niet tot onze opdracht.

Bladzijde 4 vormt de kern van ons *Rapport*. De doelstellingen zijn bedacht vanuit de praktijk, niet voor het hele geschiedenisonderwijs, maar wel voor het hele examenprogramma, zonder een uitspraak te doen over s.o.- en c.s.e. verdeling. Hierbij hebben we echter *niet* naar volledigheid gestreefd. Ons doel was een minimumpakket opstellen, waarover een verregaande overeenstemming zou bestaan.

De doelstellingen zijn hiërarchisch gegroepeerd. Ze zijn steeds historischer; omschrijven steeds meer waar het bij geschiedenisonderwijs om gaat. Uit de reacties bleek veel instemming over het principe van doelstellingen als uitgangspunt voor een examenprogramma.

– basisvaardigheden:

Hierbij bleek met name zorg over 'het werken met modellen en hypothesen' ('kleine historici kweken'). Zulke doelstellingen lijken zeker voor Mavo te hoog gegrepen, naast de tijdnood die de mogelijkheden beperkt.

Volgens enkelen hoeven basisvaardigheden niet meer geoefend en getoetst te worden in de examenklas. Volgens ons zijn er verschillende niveaus bij dezelfde vaardigheden, waarmee leerlagen en schooltypes mogelijk worden onderscheiden. Het blijkt dat lang niet iedereen in lagere klassen genoemde basisvaardigheden oefent. Het klopt dat een onderscheid wenselijk is tussen welke als vaardigheid bekend worden gewenst en welke nieuw komen in het examenprogramma. Niveaoverschillen zijn verder nog niet uitgewerkt. Het sectiebestuur is daar op dit moment mee bezig.

— *historisch perspectief:*

Een suggestie voor de laatste zin op blz. 4 nemen we graag over: inzicht krijgen in de continuïteit en de verandering in de geschiedenis, *en de rol die de mens (als individu en als lid van sociale groepen) daarin speelt.*

Enkele conclusies:

Doelstellingen als uitgangspunt zullen meer houvast bieden aan docenten en leerlingen. Vaardigheden moeten vanaf de brugklas worden geoefend. In het examenprogramma moeten vaardigheden op het hoogst denkbare niveau niet ineens, maar stapsgewijs ingevoerd worden.

Voor Mavo en misschien ook Havo zouden bepaalde doelstellingen moeten vervallen, of zouden op lagere niveaus acceptabel omschreven moeten worden.

Bij de stofkeuze zouden thema's zo gekozen kunnen worden, dat bepaalde doelstellingen beter bij het ene onderdeel en andere doelstellingen beter bij het andere onderdeel getoetst worden.

Stofkeuze

Bij de 'Uitgangspunten' (blz. 5) vroegen verschillende collega's zich af in hoeverre hier sprake was van algemene geldigheid dan wel van thema-gebondenheid. Voor een aantal was het actuele karakter van de ideeën te trendgevoelig en modieus; velen stemden er echter juist mee in! Veel suggesties over mogelijke thema's hebben we ontvangen. De meeste zijn in hoge mate contemporair en langlopend.

Belangrijk discussiepunt blijft of geschiedenisonderwijs niet meer een historisch overzicht moet geven in plaats van enkele beperkte of uitgebreide thema's.

We blijven ons hier beperken tot het hele examenprogramma, waarbij we er vanuit gingen dat alle stof zinvol moet zijn. We hebben hier slechts enkele, maar veel gehoorde, uitgangspunten genoemd. Ook andere zijn denkbaar in verband met een zinvolle stofkeuze. Vanuit de door ons gekozen criteria, kozen we één thema, als voorbeeld. Ook andere thema's kunnen vanuit deze criteria gekozen worden. De vele pagina's van het thema 'Minderheden...' verhullen wellicht dat we hier alleen tonen hoe we onze ideeën over doelstellingen en stofkeuze in de praktijk ongeveer voorstellen en wel degelijk realiseerbaar achten. Op de vele ongevraagde inhoudelijke reacties op 'Minderheden...' gaan we hier dan ook niet in, omdat ons inziens de discussie daar niet over gaat.

punten bij 'Minderheden...' in zeer brede kring gedeeld worden, al kunnen ze wel beter worden uitgewerkt. Daarnaast blijven andere uitgangspunten mogelijk.

We zijn nooit op zoek gegaan naar alle of de beste doelstellingen en alle of de beste stofkeuzecriteria. Wij zochten een beperkt pakket dat voor de meeste docenten acceptabel is voor een examen. Zo schreef een lid in zijn reactie: 'hoewel ik niet alles onderschrijf, zou ik zeer tevreden zijn als het cse-programma vanuit deze visie werd opgesteld'.

Andere uitgangspunten voor stofkeuze — zo concluderen we — moeten verzameld en aan de docenten voorgelegd worden. Hierover zal vermoedelijk meningsverschil blijven bestaan. Mogelijk is een oplossing om combinaties aan te bieden, bijvoorbeeld twee series thema's, waarbij uit elke serie een aantal gekozen moet worden. Mogelijk is een oplossing om combinaties aan te bieden, bijvoorbeeld twee series thema's, waarbij uit elke serie een aantal gekozen moet worden (denkbaar voor s.o.). Voor het cse vonden we een goede suggestie meer en kleinere, gevarieerde thema's, bijvoorbeeld vier, waarvan er jaarlijks één afvalt. Zo is geleidelijke vernieuwing en aanpassing aan criteria mogelijk, en behoudt de school enige vrijheid w.b. visie op de zin van geschiedenis.

Het *Rapport* wordt niet herschreven. Het blijft, ook met deze Kanttekeningen, een discussiestuk. Wat betreft het examen is het woord nu aan de HEG, waar we ook afschriften van alle reacties naar toe stuurden.

Heel binnenkort is het woord ook aan u, als de HEG-voorstellen beoordeeld moeten worden. We hopen dat ons werk een bijdrage levert aan een grote betrokkenheid van het hele geschiedenisveld.

Het sectiebestuur Havo/Vwo

Kleio

nummer 8/85
pagina's 20 en 21

Afsluitend

We mogen concluderen dat onze uitgangs-



Geschiedenis als neurose

P.F.M. Fontaine

Nog altijd, veertig jaar na dato, is de vloed van publikaties over de tweede wereldoorlog een onafzienbare stroom. In tijden van herdenking vormt hij geweldige stroomversnellingen, maar ook als er geen belangrijke data terugkeren, is de andere oever nauwelijks zichtbaar. En het zijn niet alleen oorlogsboeken die verschijnen, meestal rijk geïllustreerd (met 'nog nimmer gepubliceerd fotomateriaal'), maar ook romans, films, tv-series en documentaires. Met zorg worden de overlevenden opgespoord om, voor het te laat is, nog eenmaal hun getuigenis af te leggen.

Het zijn niet alleen de ouderen die zich nostalgisch aan die tijd vastklemmen, o nee, dan zou het bedrijf nooit zo kunnen floreren, want de eigenlijke tijdgenoten met bewuste herinneringen zijn inmiddels de zestig al gepasseerd. Zou Harry Mulisch ongelijk gaan krijgen met zijn uitspraak dat de oorlog pas voorbij zal zijn, als de laatste die hem heeft meegemaakt, gestorven is? Want het lijkt erop dat ook de jongeren zo intens met die tijd bezig zijn alsof ze zelf in die jaren geleefd hadden. Soms heeft zelfs identificatie plaats, zoals wanneer het verzet van jongeren tegen hun ouders of de ouderen of de gevestigde maatschappij of de kapitalistische structuren of wat dan ook eenvoudig gelijkgesteld wordt met de acties van de verzetsstrijders van toen. Enkele dagen geleden nog zag ik op de Zeedijk in Amsterdam dit opschrift: 'hier patrouilleren fascisten' (nl. de gemeentepolitie).

Sensatiezucht versus diepgang?

Waar komt deze blijkbaar niet te stillen belangstelling vandaan? Waarom is de tweede wereldoorlog, is de bezettingstijd nog altijd zo present? Ik kan de gedachte niet van mij afzetten dat dit geen gezond verschijnsel is. Alex van Amerongen heeft eens gezegd dat het goed zou zijn, als er eens drie jaar lang geen enkele symfonie van Beethoven meer uitgevoerd zou worden; dan zou de muziekiefhebber de hoogst noodzakelijke distantie kunnen terugwinnen ten opzichte van deze al te vaak gehoorde werken. En zo zou ik wensen dat er een embargo werd gelegd op publikaties over de tweede wereldoorlog. Overigens gaat het hier niet alleen om het al te vaak gehoorde, want men probeert veelal juist nieuwe aspecten te tonen, nieuwe bronnen en archieven te openen en onverwachte getuigen te

horen. Met andere woorden, we trachten wel degelijk dieper en dieper in de materie door te dringen.

Te midden van veel sensatiezucht en oppervlakkigheid is dit streven naar groter diepgang natuurlijk lofwaardig, maar de vraag is of het echt lukt. Ik krijg meer en meer de indruk dat de massa van de produkties zo omvangrijk is en vooral zo nooit aflatend, omdat de eigenlijke betekenis van het gebeurde nog niet ontdekt is. En die wil men eigenlijk toch op het spoor komen.

Dit kunnen ook de historici, met inbegrip van de geschiedenisdocenten, zich aantrekken. Zij kijken vaak wat neer op de meer populaire produkties, omdat ze 'mythvorming' vrezen, en doen zelf hun best om op een rationele en kritische manier de zaken te analyseren. Maar of ze zo tot de kern van de zaak kunnen komen is een andere kwestie. Ik heb al eens vaker een leerling van mij geciteerd, een uit gym Vla, die mij naar de redenen van Hitlers jodenhaat vroeg. Ik deed toen wat iedereen dan zou doen: ik liet in kort bestek de geschiedenis van het antisemitisme van de negentiende en twintigste eeuw de revue passeren. En toen ik klaar was, zei de jongeman: 'Maar dat verklaart het toch niet!' Ik denk nu dat hij gelijk had.

Tekortschietende historici

Er bestaat, meen ik, geen continuïteit tussen het moderne antisemitisme en de Endlösung der Judenfrage. Voor historici klinkt dit natuurlijk verbluffend, omdat zij juist zoveel houden van continuïteit en causaliteit, en met name geschiedenisleraren zijn dol op het trekken van 'grote lijnen'.

Laat ons als voorbeeld nemen De Jongs geweldige en nog steeds uitdijende geschiedenis van 'Het Koninkrijk der Nederlanden in de tweede wereldoorlog'. Een eerbied af-

dwingende prestatie, en waarachtig niet alleen vanwege de omvang! Neen, ook om de ongelooflijke bronnenkennis, de nauwkeurigheid, de overzichtelijkheid. Een echt standaardwerk, want wie voortaan iets met gezag over de bezettingstijd wil beweren, moet het eerst in 'De Jong' nalezen.

Maar een magistraal werk? Dat zou het, geloof ik, zijn, als het antwoord gaf op de vragen die in dit boek steken: wat was dat voor een tijd waarin al die dingen mogelijk zijn: Waarom bijvoorbeeld offeren wij in een paar jaar tijd tientallen miljoenen mensen op?

Reeds De Jongs stijl laat zien dat de lezer(es) op zulke vragen geen antwoord zal krijgen: die stijl heeft niets bevogens, historici houden trouwens niet van 'bevlogenheid'. Het viel mij sterk op dat De Jong in deel 11a wel aantoonde dat ons Nederlands bewind in het toenmalige Nederlands-Indië in wezen onhoudbaar was en daartoe ook enkele bronnen citeert, maar niet noemt het meest 'bevlogen' getuigenis van die onhoudbaarheid, *De stille kracht* van Louis Couperus (1901).

Ik denk wel eens dat kunstenaars als Joseph Losey met zijn film 'Monsieur Klein', Liliana Cavani met haar film 'Portier de nuit', Judith Herzberg met haar toneelstuk 'Leedvermaak' of Constant met zijn schilderij 'De ondervraging' er heel wat meer van begrepen hebben dan de wetenschappelijk getrainde historicus. Ik vraag me zelfs af of het niet juist die doorgefourneerde training in rationaliteit en kritische zin is, die positivistische instelling, met inbegrip van een complete secularisatie, deze gewilde eenzijdigheid, die de historicus verhindert bepaalde diepere achtergronden van het gebeuren zelfs maar te bevroeden.

De mythe genegeerd

Wat ik bedoel is heel precies, maar dan op een 'mythologische' manier, uitgedrukt door W.F. Hermans in zijn roman *De donkere kamer van Damocles* (1958), naar mijn mening het enige boek dat een betekenisvolle interpretatie van het fenomeen 'bezettingstijd' biedt. (Mulisch' *De aanslag* (1983), hoe diepzinnig ook, heeft wel deze tijd tot oorsprong en beweegreden, maar niet tot thema.) In Hermans' roman verandert het onbeduidende sigarenmannetje Osewoudt in een formidabele verzetsman, ja, in een ware 'killer', die over leven en dood beschikt alsof hij de heer der wereld ware. Deze ontwikkeling wordt in gang gezet door een toevallige ontmoeting met een zekere luitenant Dorbeck, die bijzonder veel op Osewoudt lijkt; Dorbeck zet de kleine winkelier op het verzetspad, en al gauw heeft Osewoudt zijn eerste drie mensen gedood. Na de bevrijding wordt hij echter gearresteerd, omdat hij ervan verdacht wordt in werkelijkheid een agent van de Duitsers

geweest te zijn. De authentieke verzets-held en opdrachtgever Dorbeck kan natuur-lijk het tegendeel bewijzen, maar deze blijkt dan nergens meer te vinden. Ose-woudt heeft echter zichzelf en Dorbeck sa-men gefotografeerd, maar de film zit nog in het toestel. De leica komt terecht, de film wordt (in de donkere kamer) ontwik-keld, maar juist die foto blijkt mislukt. Wanhopig slaat Osewoudt op de vlucht, maar wordt door een wachtpost neerge-knald.

De bezettingstijd, de hele tweede wereld-oorlog trouwens, zit voor ons nog in de 'donkere kamer', en alle pogingen tot 'ont-wikkeling' zijn tot heden toe mislukt. De periode 1940-1945 past eigenlijk niet in ons nationale historische patroon, net zo min als zij in het normale levenspatroon van de toenmalige Nederlanders heeft ge-past. Wat er toen gebeurd is is meer 'my-thisch' van aard dan 'historisch'. Wij zien dat aan de persoon van Osewoudt die van een heel gewoon mannetje in een boven-menselijk wezen verandert, maar die na de bevrijding weer ineenschrompelt tot een onhandige gedetineerde die niets bewijzen kan.

Het verhaal van Osewoudt biedt enkele duidelijke parallellen met de geschiedenis van de beruchte verrader Lindemans (geen toeval, Hermans zei in 1962 in een Haagse-Post-interview dat de rapporten van de Par-lementaire Enquête Commissie Regerings-beleid 1940-1945 'jarenlang mijn dagelijk-se lectuur zijn geweest'). Welnu, deze Lin-demans tooide zich met de naam 'King Kong', een 'mythische figuur' van het wit-te doek, namelijk van een mensaap, even-eens een van het normaal menselijke af-wijkende gestalte.

Dat 'Dorbeck' nooit teruggevonden werd bewijst dat ook hij een 'mythische' gestal-te is, en in de mythologie komt het er niet op aan hoe historisch iets of iemand is. Hermans zelf heeft gezegd: *'Het doet er niet toe of Dorbeck bestaan heeft of niet. Het gaat er alleen om of hij waargenomen is'* (vraaggesprek Gard Sivik no. 31).

Hoe ongaarne men dit aanvaardt blijkt wel uit het slot van Fons Rademakers' verfil-ming van de roman, *Als twee druppels wa-ter*. Men krijgt dan namelijk na de dood van Osewoudt nog een scène, die niet in het boek voorkomt. Rademakers toont ons dan Dorbeck in een aangenaam vakantie-oord, nog wel in gezelschap van Osewoudts minnares Marianne! Ik beschouw dit als een bijzonder knullige poging om van de mythe alledaagse werkelijkheid te maken. Maar in feite is dit juist wat de historici doen: de hele bovenmaatse werkelijkheid van de bezettingstijd (en van het Derde Rijk en van Hitler) trachten op maat te knippen en in te passen in de gebruikelijke stramien.

Een onverwerkt verleden

Maar intussen blijft het grote publiek met zijn vragen zitten en tracht in de overvloed een antwoord te vinden, omdat een wezen-lijke interpretatie niet geboden wordt. En wat betekent dat? Dat we verstrikt blijven in onze collectieve neurosen. Want eigenlijk horen we allemaal in de kliniek van prof. Bastiaans thuis. Toen ik laatst voor eigen gebruik een aantal notitieblaadjes ordende door ze van letters te voorzien, eerst met A, B, C, enz. en toen het alfabet op was, met AA, BB, CC, enz., toen heb ik de com-binatie SS overgeslagen. Zo iets wijst op een traumatische aandoening, op een psy-chische verwonding. RR, dat zijn nog ge-woon twee letters, maar SS openbaart een wereld vol verschrikkingen die opeens weer op je afkomen.

Het kenmerk van elke neurose (en nog sterker van elke psychose) is het voortdu-ren van het verleden, het op iemand blij-ven drukken van de last van het verleden. En de genezing bestaat in het vrij maken van het verleden, in het aan het verleden zijn geëigende plaats toewijzen.

Er zijn in hoofdzaak twee manieren waarop het verleden ons parten speelt. De eerste is gewoon vergeten. Uiteraard is vergeten ab-soluut noodzakelijk; om normaal te kun-nen leven moeten we veel vergeten, kwijt ra-ken. We zouden geen moment van leven hebben, als ons hele verleden, dat ook nog steeds langer wordt, altijd volledig aanwe-zig zou zijn. Door te vergeten scheppen we ruimte voor heden en toekomst. Maar wie veel vergeet is onaangepast, niet werkelijk sociaal. Zo iemand kan zelfs onbruikbaar worden, bijvoorbeeld in zijn beroep. En wie alles vergeet, 'zijn geheugen kwijt is', is een pathologisch geval; het komt voor als gevolg van een hersenbeschadiging of van een zware psychische schok.

Maar een mens kan ook teveel onthouden. De psychoanalyse heeft ons geleerd dat een voorval van lang geleden, uit de jeugd meestal, een mensenleven volledig blokke-ren kan. Dan hanteert een mens zijn per-soonlijk verleden niet meer als geschiede-nis, dan wordt hij door zijn verleden gedo-mineerd en gemaltraitéerd. En dat leidt tot verminkingen in de persoonlijkheid, tot een verzuurd leven, tot gestoorde omgang met de medemensen en niet zelden tot lichame-lijke ziekteverschijnselen. De psychiater probeert dan de blokkering op te heffen door de historische oorzaak aan het licht te brengen, deze uit het verleden te halen en tot geschiedenis te maken, dat is bespreek-baar, overzienbaar, hanteerbaar.

Ik heb zojuist een verschil gemaakt tussen 'verleden' en 'geschiedenis'. In het verleden zit alles wat gebeurd is, met mij of met ons

kleio

volk of met de mensheid, ongedifferentieerd, ongesorteerd, ongeordend, onverklaard. En de taak van de 'geschiedenis', dus van de geschiedwetenschap, de geschiedschrijving, het geschiedenisonderwijs, is het verleden hanteerbaar te maken door te ordenen, te classificeren, te analyseren en te interpreteren.

Ik leg hier dus niet zozeer de nadruk op de 'conservatieve' functie van de geschiedschrijving: het behoud van het verleden en de overdracht ervan, als wel op haar 'pedagogische' functie: te zorgen dat de mensen met hun collectief verleden overweg kunnen. Nu laveert de geschiedschrijving, met inbegrip van die bijzondere vorm ervan die geschiedenisonderwijs heet, steeds tussen Scylla en Charybdis, tussen enerzijds een nodeloos 'vergeten', anderzijds een in de hand werken van collectieve neurosen door een onjuiste behandeling van het verleden.

Ook de historicus is een mens

Ondanks een massaal aanbod van historische stof — in de schoolboeken de 'hele geschiedenis' — 'vergeet' de geschiedschrijving ook dingen. Nu heeft diezelfde psychoanalyse ons geleerd dat 'vergeten' niet zomaar iets toevalligs of onwillekeurigs is, maar een gevolg van 'opzet': we 'vergeten' wat we niet begrijpen, wat ons niet interesseert en... wat ons onaangenaam is. In haar fraaie essay *Illness as a metaphor* (1978) geeft Susan Sontag hiervan een mooi voorbeeld. Tijdens de epidemie van de zg. 'Spaanse griep' (of influenza) in 1918–1919 stierven in een paar maanden tijds meer mensen dan er tijdens de eerste wereldoorlog sneuvelde waren. Toch vindt men dit katastrofale effect van de 'influenza' vrijwel nooit vermeld, het wordt gewoon 'vergeten'. Zelfs het woord is in onbruik geraakt, terwijl iedereen nog heel goed weet wat cholera of de pest is.

Waarom? Omdat epidemieën in de hygiënische en verlichte twintigste eeuw niet mogen voorkomen en derhalve ook niet voorkomen? Of omdat, uit een oogpunt van dramatische presentatie, de influenza — dood op het ziekbed — heel wat minder spectaculair is dan de oorlog — dood op het slagveld?

Een veelzeggend 'zwart gat' in ons nationale geheugen wordt gevormd door de geschiedenis van België. Als de Belgen zich door de Unie van Atrecht in 1579 van de opstand hebben afgewend, verdwijnen ze uit de vaderlandse geschiedenis. In 1815 komen ze plotseling weer binnen, niet naar hun en niet naar onze zin, gedwongen door de mogendheden. In 1830 (1839) ontruimen ze het toneel definitief, afgezien van enig rumoer vanwege de Belgische eisen in de periode 1918–1925.

Nu is dit 'zwarte gat' zeker niet een scheping van de hedendaagse geschiedschrijvers. Ten slotte begon Geyl al in 1930 aandacht voor de Belgische geschiedenis te vragen met zijn *Geschiedenis van de Nederlandse stam*. En ook de oude en de nieuwe AGN zijn een geschiedenis van de Nederlanden, zowel naar de behandelde stof als naar de keuze van de medewerkers. Ernst Kossmann excelleerde nog niet lang geleden met zijn uitmuntende *De Lage Landen 1780–1940. Anderhalve eeuw Nederland en België*. Maar toch is het veelzeggend dat dit boek een vertaling en bewerking is van de oorspronkelijke Engelstalige versie, een deel van de *Oxford History of Modern Europe*. Het is de historici echter geenszins gelukt België, zijn geschiedenis, zijn actuele politiek, tot een object van levendige en voortdurende belangstelling van het grote publiek te maken. Net zo min als België blijkbaar in aanmerking komt als vakantieland voor Nederlanders.

Ook schoolboekschrijvers die probeerden interesse voor de Belgische geschiedenis aan te kweken, hebben weinig of geen succes geboekt. G.J. Rooymans, met zijn *De Nederlandse Stam en Staat* (Geyl is groot en Rooymans was zijn profeet), verschenen in 1937–1939, bracht het niet verder dan zijn eigen school. Terwijl de ongedateerde handelseditie (van na 1950) niemands aandacht trok. Met mijn leerboek *Van oermens tot wereldburger* (eerste editie 1956–1960) heb ik meer succes gehad, maar zeker niet vanwege de complete Belgische geschiedenis, die erin was opgenomen; ik vraag me af of de vele docenten die het boek gebruikten, de Belgische hoofdstukken (bijvoorbeeld 48 bladzijden in deel IVb) maar niet gewoon oversloegen.

Waarom hebben we geen aandacht voor België?

Het zal wel zo zijn wat die leerling van gym Vla tegen mij zei. Ik had de leerlingen van die klas opdracht gegeven het Belgische hoofdstuk thuis door te lezen, en de volgende les vroeg ik of ze dat ook gedaan hadden. Ze knikten allemaal braaf van ja, op één na, die had het niet gedaan, zei hij. En toen ik vroeg waarom niet, kreeg ik dit ten antwoord: 'Ach, meneer, dat is toch onzin, die Belgen zijn toch gewoon niet interessant!' Of wat die didactiekdocent zei, toen ik op college voor de behandeling van de Belgische geschiedenis gepleit had: 'U kunt zeggen wat u wilt, maar ik begin er niet aan. België is voor mij overbodig'. Niet interessant? Overbodig? Juist dat land dat zoveel geschiedenis met ons gemeen heeft, waar vijf miljoen mensen wonen die onze taal spreken? Maar ook de problemen van de Nederlandse taal in België, van onze

eigen taal dus, interesseren ons, Nederlanders, niet. Voor zover wij op België reageren zijn onze reacties bijzonder stereotiep — 'heewel zonne' zeggen — of niet zelden infantiel, de eindeloze Belgenmoppen bijvoorbeeld.

Het lijkt voor mij geen twijfel of onze reacties op België zowel als ons stilzwijgen over dat land getuigen van een gestoorde relatie, van iets neurotisch dus. Wij nemen België iets kwalijk. Ze zijn voor ons gevoel tweemaal uit onze vaderlandse geschiedenis gedroost, de eerste maal lieten ze de opstand in de steek, de tweede keer kwamen ze zelfs tegen ons in opstand, maar we hebben ze grondig afgestraft door ze in de doofpot te duwen.

En misschien speelt het ook een rol dat België voor ons een groot stuk onopgeloste vaderlandse geschiedenis vertegenwoordigt. België is een moeilijke staat, dat is duidelijk, en dat die staat nog wel eens uit elkaar zou kunnen vallen is niet ondenkbaar; de spanningen zijn er vaak hevig genoeg voor. Maar als dat zou gebeuren, zou dat ook voor Nederland aanzienlijke consequenties kunnen hebben. Wellicht zou Nederland dan alsnog na de boedelscheiding een nationale erfenis moeten aangaan.

Onze verhouding met België wordt bepaald door heel diepe weerstanden die het Nederlandse volk als zodanig eenvoudig niet kan overwinnen. Maar men redt zich uit de problemen met de leuze van een Amsterdamse begrafenisonderneming, die de hoofdstedelijke tramwagens op hun flanken door de stad voerden: 'Ik denk er maar liever niet aan!' En wij denken als natie aan dat hele België ook maar liever niet. Doch tevens geldt hier ook de onuitgesproken onderton van die begrafenisonderneming: 't zou beter zijn, als we het maar wel deden.

De Reformatie

Een bijzonder interessant voorbeeld zowel van al te veel onthouden als van vergeten vormt de Reformatie. Van de kant van de kerkhistorici, te beginnen met de eminente Joseph Lortz uit Münster, is zonder enige twijfel veel gedaan om te komen tot een gezuiverd historisch weten, dat niet meer belast is met de clichés en de wederzijdse vooroordelen van het verleden. In het bijzonder is men tot een veel beter begrip van de figuur van Luther gekomen, die in zeer belangrijke mate uit de sfeer van de polemiek gehaald is.

Van deze nieuwe inzichten is ook het nodige tot de geschiedenisleerboeken doorgedrongen. Tegelijk echter mag men zich afvragen of deze inzichten nu werkelijk ook bij niet-historici doorwerken. Als men afziet van een niet al te omvangrijke groep oprecht oecumenisch geïnteresseerden, dan

ben ik bang dat voor de anderen, kerkelijk en onkerkelijk, de oude patronen nog altijd geldig zijn. Dat betekent, ik spreek dan vooral over ons eigen land, dat de tijd sinds de jaren 1560–1580, feitelijk heeft stilgestaan. Ernstige trauma's zijn toen toegebracht (want godsdienstige verdeeldheid, dat wil zeggen principiële onenigheid over de fundamente van ons bestaan, is niets meer of minder dan een trauma, voor de personen en voor de natie). Deze trauma's zijn nooit genezen en verwekken nog altijd neurotische spanningen. Dat houdt in dat het verleden op een onaanvaardbare wijze present blijft, en wel zoals het eens was, bloksgewijze, het heeft zich niet verder ontwikkeld, het blijft blokkeren.

Katholieken bijvoorbeeld houden het oog strak gericht op de protestantse verdeeldheid, die zij zien als fragmentatie, dus als precies het tegendeel, ja, de ontkenning van de 'una sancta'. Het ontgaat hun dan dat de reformatische kerken aanmerkelijk meer onderlinge overeenkomsten vertonen dan zij denken. Zij hebben ook weinig oog voor grote verbanden van kerken, zoals de Lutherse Wereldfederatie, terwijl ook de Wereldraad van Kerken hun weinig belang inboezemt. Het lijkt me ook dat de katholieken de schok van de achteruitzetting nog niet helemaal verwerkt hebben, toen zij van leden van de alomvattende kerk, die het hele nationale leven doordrong, plotseling werden tot tweederangs burgers, geminacht om hun godsdienst. Het is niet moeilijk om ook heden ten dage nog sporen van dit trauma aan te wijzen.

Protestanten van hun kant kunnen zich maar moeilijk indenken dat er in de Katholieke Kerk wel wat veranderd is sinds de Reformatie. Aan deze kerk wordt nog altijd een grote politieke macht toegeschreven, alsof we nog midden in de zestiende eeuw zitten. Stalin zag dit beter, want toen voorgesteld werd de paus bij de regelingen van 1945 te betrekken, zei hij: 'Hoeveel divisies heeft de paus dan wel?'

Dat de paus nog steeds voor de nodige commotie kan zorgen is wel gebleken tijdens het recente pausbezoek. De reacties waren af en toe bepaald pathologisch van aard, alsof de antichrist in eigen persoon op bezoek kwam. En nog vers in mijn geheugen ligt de opwindende rondgang van prinses Irene. 't Leek er toen wel op dat met het katholieke worden van een lid van het Oranjestad het historische fundament onder de natie vandaan geslagen werd en Nederland daardoor ophield Nederland te zijn. En dat terwijl dit feit achteraf gezien helemaal geen werkelijke betekenis heeft gehad.

De oude spoken waren nog altijd zo levenskrachtig rond alsof ze pas gisteren ontstaan zijn. Toen indertijd het nieuwe franciscanerklooster 'Vinea Domini' in Drachten ge-

opend werd en dit ter bezichtiging voor de bevolking werd opengesteld, waren er mensen die vroegen om de geheime gangen te mogen zien. De geheime gangen...?! Ja, de gangen die dit mannenklooster met een verderop gelegen vrouwenklooster verbonden. Ook aan de laat-middeleeuwse 'wantoestanden in de kloosters' is nooit iets veranderd: elk klooster is nog altijd het klooster van Sint-Arriaan. Meer dan eens ook heb ik in alle ernst en met een geloof een betere zaak waardig door lang niet domme mensen het verhaal horen vertellen van de non die in een nachtelijke plechtigheid in een Spaanse kathedraal levend wordt ingemetseld.

Maar terwijl hier een verleden aan het woord is dat nooit geschiedenis geworden is en dus zwaar op de hele natie, kerkelijk of onkerkelijk blijft drukken, dreigt tegelijk dit hele stuk historie nu in volstrekte vergetelheid weg te glijden. Welke geschiedenisdocent(e) kent niet het verschijnsel dat de leerlingen de behandeling van de Reformatie (en de Contrareformatie) volstrekt overbodig vinden. Volkomen onkerkelijk als ze zijn of nog slechts zeer zwak kerkelijk gebonden tonen ze, uitzonderingen daargelaten, zeldzaam weinig belangstelling voor wat zij haarkloverijen over onwezenlijke dingen vinden. Kerkelijk geïnteresseerde en onkerkelijke en a-religieuze docenten trekken hier nog één lijn, als zij de leerlingen, terecht, trachten aan te praten dat het hier toch gaat om feiten en gebeurtenissen die de grootst mogelijke gevolgen hebben gehad en die met name het karakter van onze nationale geschiedenis en de geestesgesteldheid van onze samenleving in belangrijke mate hebben bepaald. Maar gewoonlijk laten onze leerlingen deze toespraak langs hun koude kleren afglijden.

Ik ben overigens bang dat deze 'vergetelheid' ook al in de leerboeken begint door te dringen. In *Op zoek naar het verleden* van M.C.J. Heijligers en S.A.J.J. Aarts wordt de stichting van het christendom niet vermeld noch later, in deel 2, de Hervorming; de woorden Luther, Calvijn, Reformatie en Contrareformatie komen niet eens voor in dit boek.

Psychologisch gesproken is dit 'verdringing': men wil eenvoudig niet meer weten wat men ten bate van zijn geestelijk evenwicht goed zou moeten beseffen. En als dit inderdaad 'verdringing' is, dan ben ik bang dat deze dingen, in het onderbewustzijn van de natie beland, veel virulenter zullen ageren dan wanneer ze openlijk, bijvoorbeeld in de geschiedenisles, die hier een duidelijk pedagogische functie heeft, besproken kunnen worden. Een Oosterbeekse didactiekconferentie hierover zou beslist geen kwaad kunnen; we zouden als docenten en historici gezamenlijk, dus katholiek, protestants, onkerkelijk en a-religieus door elkaar, dit

fenomeen eens nauwkeurig onder de loep moeten nemen.

't Zou bijvoorbeeld wel eens kunnen blijken dat deze verdringing ten slotte nog een doorwerking is van de godsdienstoorlogen. Deze oorlogen van de zestiende en zeventiende eeuw (al gingen ze dan slechts ten dele om de religie) zijn m.i. een kapitale causa movens geweest van het proces der ontkerkelijking. Voor vele mensen is het zo geworden dat, als het dan tot bloedige oorlogen leidde, kerk en godsdienst voor hen niet meer hoefden. De godsdienstige neutraliteit van de moderne democratische staten berust in wezen ook op de vrees dat welke voorkeur dan ook van overheidswege de twisten weer zou doen oplaaien; ook het negentiende-eeuwse verzet tegen de confessionele school (de 'sectenschool') – dat trouwens nog telkens weer oplaait – heeft met dit motief te maken. De bepaling dat dit onderwijs wordt gegeven 'met eerbiediging van ieders overtuiging' is een fraai klinkende camouflage van de eis om natiesplijgende onderrichting uit de weg te gaan.

Vooroordelen over de Islam

Een uitermate instructief voorbeeld van wat ik in dit artikel bedoel is de manier waarop de Islam wordt behandeld. Het lijkt voor mij geen twijfel of de historische verhouding tussen Europa en de Islam moet als 'neurotisch' gekwalificeerd worden, voor beide kanten misschien wel, maar laten we ons nu maar tot ons zelf beperken. Dit is van het begin af zo geweest. Europa heeft zich altijd het slachtoffer gevoeld van islamitische veroveringsdrift.

Daar was allereerst de verovering van het christelijke Spanje en in de achtste eeuw een inval tot in het hart van het Frankische rijk. Daarna kwam de verovering van het H. Land en met name van Jerusalem, die ten slotte onzerzijds gevolgd werden door de kruistochten. En hoewel deze nu door het moderne historisch bewustzijn als agressie afgekeurd worden, herdenken we ze toch nog bij elke feestelijke gelegenheid. Want onze kreet: 'hiep, hiep, hiep!' betekent: Hierosolyma Est Prensa, Jerusalem is ingenomen, de kreet die in 1099 door Europa ging. Toen kwam de val van Constantinopel, de verovering van de gehele Balkan en de twee grote aanvallen op Wenen.

De Islam is bedreigend en agressief, dat is wat wij daarvan overgehouden hebben, een constant angstgevoel, dat zeker niet minder is geworden nu de Arabische landen heer en meester zijn van het Suezkanaal en van de oliebronnen en zij de olieprijs kunnen bepalen. Ik herinner hier aan de paniek die in 1973 ontstond, toen Saoedi-Arabië en de golfstaten ons gingen straffen voor onze echte of vermeende sympathieën voor

Israël, en wel door de oliekraan dicht te draaien.

In ons tijdsgewricht zouden we toch over die controverse met de Islam heen moeten kunnen komen; onze verlichte tijd zou toch met deze kwalijke erfenis moeten kunnen afrekenen. Maar wat zien we? Voor ons is het eigenlijke symbool van de Islam heden ten dage ayatollah Khomeini en zijn agressieve en puriteinse fundamentalisme.

Een paar jaar geleden maakte ik een internationaal congres over 'de Islam in onze leerboeken' mee. De bedoeling was natuurlijk dat we daar in alle openheid en wetenschappelijke objectiviteit over zouden praten. Desniettemin kregen we een klein vervolgje op de Turken-oorlogen, toen enkele westerlingen verontwaardigd en bits reageerden op de uitlatingen van een ietwat hanige jonge Tunesiër.

En hoe staat het met het algemene publiek? Men behoeft hier nog niet eens aan de Centruumpartij te denken. Ik herinner me dat ik met een brugklas de Islam aan het behandelen was. Ik had gedaan wat in mijn vermogen lag om begrip aan te kweken. Toen legde ik hun een vraag voor die op dat moment (in 1975, dus kort na de eerste oliecrisis), ik meen in Enschede, actueel was, namelijk of daar ergens een moskee geopend zou moeten worden voor de aldaar woonachtige islamistische gastarbeiders. De afwijzing door de klas was unaniem, bot en agressief. Waar de reacties op neer kwamen was: wij willen hun arbeidskracht, maar verder niets, en zeker niet hun godsdienst! De doffe angst voor die gevaarlijke Islam brak hier duidelijk door.

Leiden onze leerboeken nu tot die zo noodzakelijke verzoening, bereiden ze onze leerlingen voor op het feit dat we in ons land definitief een aanzienlijke islamitische minderheid zullen herbergen? Daar merk ik weinig van. Toen ik in 1976 voor het Georg-Eckert-Instituut te Braunschweig rapporteerde over 'Kirche und Religion in den niederländischen Schulbüchern der Geschichte für die Oberstufe', moest ik, na een grondig onderzoek van achttien toen in gebruik zijnde leerboeken, het volgende vaststellen:

'De meeste auteurs geloven kennelijk genoeg gedaan te hebben, als zij voor de onderbouw Mohammed, zijn godsdienst en de grote Arabische veroveringen met meer of minder uitvoerigheid beschrijven. Uit de door mij onderzochte leerboeken kunnen de leerlingen niet concluderen dat de Islam nog steeds een inwendige ontwikkeling doormaakt. Nergens vond ik vermeld dat wij (nl. in Europa) met de gastarbeiders miljoenen Moslems in ons midden hebben... Slechts "Mensen en machten" 4 geeft iets meer dan de weinige regels van de andere leerboeken, maar spreekt ook

voornamelijk over sociaal-economische vraagstukken en schrijft de geringe vooruitgang van de Arabische staten toe aan het "fatalisme" – misschien als onbewuste verontschuldiging voor de westelijke koloniale machten en hun oliepolitiek in het Nabije Oosten. Belangrijke onderwerpen als de uitbreiding van de Islam in Afrika of het einde van het kalifaat in 1923 worden niet vermeld noch de moeilijkheden die ook de Islam met het "modernisme" heeft. Kan het zijn dat in dit "doodzwijgen" nog altijd de oude Europese angst voor de Islam een rol speelt?'

Ik geloof niet dat in de later verschenen en herziene leerboeken de situatie beter geworden is. Men mag niet verwachten dat, met het voortschrijden van de secularisatie ook in de leerboeken, de belangstelling voor de Islam als religieus fenomeen zal toenemen. In *Geschiedenis van eergisteren en Geschiedenis van gisteren* bijvoorbeeld is de Islam non-existent. In de editie voor volwassenen worden wel de etnische minderheden vermeld, met 'pride of place' voor de Molukkers, want die zijn acuut gevaarlijk voor onze samenleving (het slechte geweten van de post-kolonialen). De Havo/Vwo-editie (1981⁴) kent behalve Zuidmolukkers en Surinamers geen etnische minderheden, ook niet in de paragraaf 'maatschappelijke ontwikkelingen'.

Wat de stichting van de Islam betreft, ik ga nu maar voorbij aan *Op zoek naar het verleden*, dat de naam van Mohammed niet eens noemt, maar beperk me tot het uitstekende Westduitse leerboek van Wolfgang Hug c.s. *Geschichtliche Weltkunde*, Bd. 1. In de titel van hoofdstuk 8 wordt al meteen de teneur van de behandeling van de Islam aangegeven: 'Weltreligion und politische Grossmacht'. In de aanhef wordt wel gezegd dat 'tolerantie en begrip voor een vreemd geloof noodzakelijk zijn. Hug kent blijkbaar zijn pappenheimers. Maar is de Islam zo 'vreemd', een van drie grote monotheïstische godsdiensten? Tegelijk echter horen we dat de Islam 'met het christendom concurreerde'. De nieuwe godsdienst breidde zich 'als een stormwind' uit, de christelijke gebieden in het Nabije Oosten gingen in korte tijd verloren, de hele christenheid 'geriet in Schrecken', men hield 'in het avondland de Islam voortaan voor de gevaarlijkste bedreiging'. Historisch gesproken is dit natuurlijk wel juist, maar tegelijk klinkt in de gekozen terminologie de paniek nog na.

Over het algemeen vermoed ik dat onze leerlingen van de behandeling van de Islam alleen het feit van de grote Arabisch-turkse veroveringen, dus de agressie, onthouden, want na de (eventuele) vermelding van de 'vijf zuilen' van de Islam gaat elk leerboek uitgebreid daarmee verder.

Tenslotte

In zijn autobiografie *Ein Leben für die Psychoanalyse. Anmerkungen zu meiner Zeit* (1980) heeft Alexander Mitscherlich, die geschiedenis gestudeerd heeft voor hij aan de medicijnen begon, gezegd dat een geschiedenisboek als het ware twee lagen heeft. Bovenop ligt het objectieve en wetenschappelijk verantwoorde, om zo te zeggen 'onpersoonlijke' resultaat van het onderzoek. Daaronder echter ligt een 'palimpsest', namelijk de onbewuste weergave van de eigen persoonlijkheid van de historicus. Deze twee lagen zijn op een ingewikkelde manier met elkaar verbonden, en wel zo

dat in de officiële presentatie volgens de regels van het gilde allerlei karakertrekken, wensen, tendensen, verlangens en fobieën van de auteur binnendringen. Hij geeft als voorbeeld dat een biografie van Luther tegelijk ook een portret van de auteur is. Dit geldt uiteraard ook voor leerboeken geschiedenis. Ik geef een voorbeeld.

Het komt uit mijn eigen koker, want niets menselijks is mij vreemd. In de eerste druk (1960) van deel IVb van mijn leerboek *Van oermens tot wereldburger* stond bij de beschrijving van het Engelse partijwezen dat de communisten geen zetel in het Lagerhuis hebben. Deze mededeling was tegen mijn eigen stelregel dat partijen die geen zetels hebben in een volksvertegenwoordiging

Ideetje misschien...?

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

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

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

De Didactiekcommissie

Vrouwengeschiedenis in de les; 'Rosy the riveter'

Wie een les vrouwengeschiedenis wil integreren in een lessencyclus over de Tweede Wereldoorlog of de Verenigde Staten in de bovenbouw van het VO kan de videoband 'Rosy the Riveter' goed gebruiken. Als onderdeel van een lessenserie specifiek over gezinsgeschiedenis, geschiedenis van vrouwenarbeid of moederschap is *Rosy the Riveter* (letterlijk vertaald als *Rosy de Klinkhamer*) zo mogelijk nog beter.

De film werd in 1983 door de VARA uitgezonden in de serie De Onderste Steen. Als videoband is 'Rosy the Riveter' voor f 50,- te huur bij de stichting Fugutive-Cinema, die de rechten van de film gekocht heeft.

Korte inhoud van de videoband

Gedurende WO II bestond er in de VS een

nijpend arbeidstekort aangezien het land was overgeschakeld op een oorlogseconomie. De meeste mannen zaten bovendien in het leger en vanaf 1941 vochten ze aan het front. Door middel van een groot-scheepse propaganda stimuleerde de Amerikaanse overheid vrouwen te gaan werken in de zware productiesector. Jong en oud, met of zonder kinderen, gaven hieraan gehoor.

De wijze waarop de propaganda inspeelde op de vooroordelen over vrouwen is onthullend. Bepaalde onderdelen van het productieproces in een vliegtuigfabriek werden in een propagandafilm bijvoorbeeld vergeleken met het doen van de was, het vijlen van damesnagels en het naaien van een jurk. Hoewel vrouwen lasapparaten hanteerden en in vuile overalls rondliepen, vertrokken de dames volgens de films als kantoormeisjes naar huis, zo netjes waren ze gekleed. Zo bewees men dat vrouwen in de fabrieken toch hun vrouwelijkheid behielden. De behoefte aan vrouwenarbeid werd in de loop van de oorlog steeds groter. Problemen die werkende moeders hadden probeerde de overheid op te lossen door het instellen van crèches. Veel vrouwen waren echter genoodzaakt hun kinderen bij bureaus of familie onder te brengen en zagen een kind soms jaren niet.

Na de vrede in mei 1945 keerden de soldaten terug. Nu werd hetzelfde propagandamechanisme gebruikt om vrouwen vrolijk naar huis te sturen, daar hoorden ze immers: 'No jobs for women'.

Vijf vrouwen die dit hebben meegemaakt worden in *Rosy the Riveter* geïnterviewd. Ze werkten tijdens de oorlog onder andere in een ijzergieterij, een vliegtuigfabriek en een scheepswerf. Hun boeiende en dikwijls humoristische verhalen worden met behulp van filmbeelden – waaronder de propagandafilms – en fotomateriaal ondersteund.

kleio

nummer 8/85
pagina's 26 en 27

ging, ook niet vermeld worden; je kunt anders wel aan de gang blijven. Waarom dan hier een uitzondering? Omdat, toen ik dit schreef, in 1959, de koude oorlog nog in volle gang was, en de 'rode dreiging' toen nog zeer groot leek. Vandaar dat ik toen, kennelijk met enige opluchting, expresselijk vaststelde dat er althans in Engeland niets aan de hand was. Een aantal jaren later was echter de koude oorlog alweer een 'historisch fenomeen' geworden, en in de druk van 1968 zal men deze mededeling dan ook niet meer vinden, die was toen niet interessant meer.

Tijdens het recente Haarlemse congres van de Vereniging van O.K. & W. over de stand

van zaken in het geschiedenisonderwijs heeft K.L. Poll voorgesteld een 'academie voor geschiedenis' op te richten, zo ongeveer naar analogie van de 'Académie Française' — 'een zelfstandig instituut met uitsluitend adviserende bevoegdheden'. Mij lijkt dat lang geen slecht idee, op één voorwaarde: dat deze academie dan niet wordt geaccapareerd door de beroepshistorici (hetgeen ook kennelijk niet de bedoeling van Poll is). Want als dat gebeurt, dan heeft zo'n instituut geen enkel nut voor het geschiedenisonderwijs. Ik sla namelijk de interesse van de universitaire historici voor het geschiedenisonderwijs (uitzonderingen daargelaten) niet bepaald hoog aan.

Ik denk dat, wil het geschiedenisonderwijs

vorderingen maken, wij ons onafhankelijk zullen moeten opstellen zowel ten opzichte van de overheid als ten opzichte van de universiteit, de beide 'feodale machten' die het geschiedenisonderwijs en de docenten als horige cliëntèle beschouwen. Zo'n academie zou ons onschatbare diensten kunnen bewijzen, als zij het mogelijk zou maken om die neuralgische punten van ons geschiedenisonderwijs diagnostisch nauwkeurig te beschrijven. Want alleen op basis van een exacte anamnese en diagnose zal een therapie mogelijk zijn. Ik hoop daarop nog terug te komen.



Het is een instructieve en spannende videoband, ondanks het feit dat hij 60 minuten duurt, te lang voor een gewone les. Dit is wellicht op te lossen door de band in twee lessen te vertonen (er zijn genoeg momenten in de film om te kappen) of de laatste 10 minuten weg te laten (de terugkerende soldaten en het ontslag van de vrouwen komen dan niet aan de orde).

Kijkopdrachten bij 'Rosy the Riveter'

1. In welke productiesectoren werkten de vrouwen in de VS vóór, tijdens en na de tweede wereldoorlog?
2. a. Welke vrouwen werkten *tijdens* de tweede wereldoorlog in de VS?
b. Met welke problemen kampten deze vrouwen?
3. Op welke zogenaamde vrouwelijke eigenschappen speelden de propagandafilms in om vrouwen tijdens de oorlog massaal aan het werk te krijgen?
4. a. Wat waren de motieven van de *geïnterviewde* vrouwen om te gaan werken tijdens de tweede wereldoorlog?
b. Hoe ervaren deze vrouwen dit werk?
c. Waarom waren deze vrouwen tijdens de oorlog wel in vakbonden georganiseerd en voor de oorlog niet?
5. Na de oorlog werden vrouwen uit de zware industrie ontslagen. Welke mogelijke verklaringen zou je hiervoor kunnen geven? Betrek hierbij niet alleen de propagandafilms, maar ook de sociaal-economische omstandigheden in de VS vlak na de oorlog.

Antwoorden

1. Vóór de oorlog werkten vrouwen voornamelijk in de dienstensector: als gezinshulp, in cafetaria's, in een wasserij;

Tijdens de oorlog werkten de vrouwen in de zware (oorlogs)industrie: op scheepswerven, vliegtuig- en wapenfabrieken, in ijzergieterijen; Na de oorlog werkten de vrouwen weer in de dienstensector, daar waren intussen ook meer mogelijkheden gekomen: typiste, hectografe.

2. a. Tijdens de oorlog was de deelname van vrouwen aan het arbeidsproces zeer hoog: getrouwde en ongetrouwde vrouwen, met en zonder kinderen, blanke en zwarte vrouwen, jong en oud;
- b. Problemen die de vrouwen ondervonden bij hun werk tijdens de oorlog:
 - er was geen kinderopvang;
 - er werd van de meisjes en vrouwen verwacht dat zij naast hun zware arbeid huishoudelijk werk verrichtten (dubbele belasting);
 - zwarte vrouwen werden door blanke gediscrimineerd, ze kregen ook vaak lagere lonen;
 - er bestond minachting van mannen voor vrouwenarbeid.

3. In de propagandafilms werd vrouwenarbeid op de volgende manieren aangeprezen:

- met hoge lonen in de fabrieken zouden de vrouwen mooie kleren en make-up kunnen kopen;
- het werk werd vergeleken met allerlei huishoudelijke taken;
- ondanks de zware en vuile arbeid zouden de vrouwen toch hun vrouwelijke charme kunnen bewaren omdat ze zich konden wassen en opknappen, de vrouwen konden de fabriekspoort als nette kantoormeisjes verlaten;
- de vrouwen werd op deze manier de mogelijkheid geboden zich op te offeren voor het vaderland, voor het behoud van de vrijheid; er werd ingespeeld op de verantwoordelijkheden van vrouwen en vooral op schuldgevoelens omdat de Amerikaanse soldaten ook voor hen aan het front vochten.

4. a. Motieven van de geïnterviewde vrouwen om te gaan werken in de zware industrie tijdens de oorlog:

- i.t.t. voor de oorlog kregen ze nu zeer hoge lonen;
- de vrouwen werden aangetrokken door het nieuwe, het avontuurlijke.

- b. Ervaringen van de vrouwen:

- de vrouwen waren trots op hun werk (het feit dat je bv. gezamenlijk een schip hebt gebouwd);
- ondanks de zware arbeid was de solidariteit onder de vrouwen enorm;
- de dubbele belasting van huishouden en arbeid buitenshuis was zwaar;

- sommige werkende moeders zagen hun kinderen nauwelijks en vonden dit verschrikkelijk.

- c. Als gezinshulp of als dienstster in een cafetaria waren vrouwen veel moeilijker te organiseren dan als arbeidster in een fabriek, waar ze met honderden tegelijk werkten.

5. Mogelijke verklaringen voor het ontslaan van vrouwen uit de zware industrie na de oorlog:

- de dubbele belasting werd door vrouwen te zwaar gevonden. Als vrouwen het zich konden permitteren stopten velen daarom met werk buitenshuis;
- de nieuwe propagandafilms en de overige media speelden zo sterk in op schuldgevoelens bij vrouwen dat ze zich neerlegden bij hun nieuwe situatie. Buitenshuis werkende moeders zouden hun kinderen namelijk verwaarlozen. Ex-soldaten hadden een zware tijd achter de rug, verdienden verzorging thuis en hadden een baan nodig voor hun evenwicht. Vrouwen konden hier voor zorgen. Kennelijk accepteerden veel vrouwen deze verandering. Is hier sprake van *internalisatie* (verinnerlijking van de heersende norm dat mannen op de eerste plaats kostwinner zijn en vrouwen voor hun kinderen dienden te zorgen)?
- de Amerikaanse staat propageerde een hoog kindertal, omdat velen in de oorlog overleden waren. De vrouwen waren als moeders nu nodig;
- de overgang van een oorlogseconomie naar een vredeconomie is dikwijls problematisch. Werkloze ex-soldaten vormen niet zelden een bron van sociale onrust. De Amerikaanse overheid had er belang bij om ex-soldaten zo snel mogelijk aan het werk te krijgen.

Nabespreking

Bij het behandelen van de antwoorden is het van belang het begrip internalisatie goed uit te leggen. Vrouwen lijken namelijk zelf te 'kiezen' voor het huisvrouwenbestaan en het moederschap. Uit de interviews blijkt echter dat de vrouwen het ontzettend jammer vonden ontslagen te worden. Het kwam echter niet bij hen op om in verzet te komen, daarvoor was de heersende norm van de man als kostwinner te sterk. Overigens zochten veel vrouwen elders werk. Ze moesten wel, wilden ze kunnen overleven. In cafetaria's, winkels, als gezinshulp of typiste kregen ze tegen lage lonen wel werk.

Het bestaan van zogenaamde 'mannen'- en 'vrouwenberoepen' is na deze ervaring een hachelijke indeling geworden. Geen

enkel werk was voor vrouwen te zwaar of te moeilijk. Het probleem lag veeleer in de bergen wasgoed, de stapels afwas en de aandacht vragende kinderen die de vrouwen thuis wachtten.

Tenslotte wordt met deze film de theorie van het arbeidsreserveleger als verklaring voor de slechte positie van vrouwen op de arbeidsmarkt nog eens extra weerlegd. Het blijft immers onverklaarbaar waarom juist vrouwen, evenals de zwarte bevolking en de immigranten in de VS, tot die arbeidsreserve behoren?

'Rosy the Riveter' is als videoband voor f 50,- en als film voor f 130,- te huur bij de stichting Fugitive-Cinema, Plantagemiddenlaan 20, 1018 DE Amsterdam. Tel. 020-23 36 23.

(Videobanden: VHS, Betamax en Philips-2000.)

Maria Grever

Een NOS-journaal met actualiteiten uit het verleden

Aan het einde van een lessenserie over een bepaald onderwerp is het zinvol de leerlingen de gelegenheid te geven de stof te herhalen voordat (schriftelijke) toetsing plaats vindt. Wij deden dat op een speciale manier.

In de derde klas, waar de Russische Revolutie en de achtergronden ervan waren behandeld, lieten wij groepjes leerlingen een journaalbericht maken en presenteren over een gebeurtenis uit de betreffende periode. Het kostte twee lessen, maar op deze manier werd een belangrijk deel van de leerstof creatief verwerkt vóór en dóór leerlingen, terwijl de voorbereiding ons relatief weinig tijd kostte. Inleving speelde in deze opzet een belangrijke rol.

Als instap diende een kort gesprek over een onderwerp van het NOS-journaal van de vorige avond. Het journaal bleek een belangrijke bron van informatie te zijn. De leerlingen moesten zich voorstellen dat er ten tijde van de Russische Revolutie al televisie was. Wat voor berichten waren er dan in het journaal gekomen en op wat voor manier zouden die gebracht zijn?

Gekozen werd voor zes onderwerpen: de moord op Alexander II, Bloedige Zondag (1905), de moord op Raspoetin, Lenins reis naar Rusland, de Oktoberrevolutie en het einde van Tsaar Nicolaas II en zijn familie.

Opdrachtkaarten

Essentieel is het gebruik van opdrachtkaar-

OPDRACHTKAART – Onderwerp: de moord op Raspoetin

Enkele opmerkingen vooraf:

- De lezer van de groep leest de opdrachtkaart voor aan de anderen.
- De lezer is tevens voorzitter van de groep en is verantwoordelijk voor de orde in de groep.
- Wanneer je wilt overleggen, doe dat dan fluisterend.
- Werk serieus aan de opdracht, probeer er iets leuks van te maken.

Wat is nu precies de bedoeling?

- Het is de bedoeling dat jullie groepje straks in de tweede helft van de les een journaal-uitzending over Raspoetin gaat verzorgen.

Hoe moet die uitzending eruit komen te zien?

- Eerst verschijnt er een nieuwslezer(es) die melding maakt van de moord op Raspoetin. Er wordt verteld waarom/door wie hij vermoord is.
- Vervolgens wordt een interview gehouden met prins Joesoepow, die vertelt hoe de moord nu precies gepleegd is.
- Tot slot gaat de nieuwslezer(es) nog eens in op de figuur van Raspoetin: wie was hij, hoe kon hij zo'n invloed krijgen aan het hof?

Materiaal:

Je kunt voor deze uitzending gebruik maken van de dia, om het verhaal van de nieuwslezer(es) te illustreren.

De tekst van de uitzending moeten jullie zelf schrijven. Je kunt hierbij je boek gebruiken, en de twee teksten die bij de opdrachtkaart zitten (één tekst per tweetal). Voor de inhoud van het interview zul je vooral gebruik moeten maken van je creativiteit.

Op welke manier kun je het beste te werk gaan?

- Spreek eerst af wie welke rol gaat spelen (lezer, prins, interviewer).
- Lees hierna aandachtig de teksten en je boek door over Raspoetin.
- Daarna bespreek je met elkaar wat de tekst van de uitzending moet worden. Ieder schrijft de tekst in zijn/haar schrift.

BEDENK STEEDS HOE ZE ZOIETS BIJ HET NOS-JOURNAAL DOEN. VEEL SUCCES!!

ten. Wij hadden die voorbereid, wetende wat er in de lessen aan de orde was gekomen. Elke groep krijgt een opdrachtkaart in een gesloten envelop, waarop alle verdere instructies staan: het onderwerp, de taakverdeling, hoe de uitzending eruit moet zien, welk materiaal gebruikt kan worden, op welke manier de leerlingen het beste te werk kunnen gaan.

Juist door het werken met opdrachtkaarten komen verschillende vaardigheden aan bod. In de eerste plaats wordt van de leerlingen verwacht dat ze redelijk zelfstandig aan de opdracht werken. Daarnaast krijgt het 'samenwerken' een concrete invulling in zaken als taakverdelen, overleggen, luisteren, een tekstje schrijven. Ondertussen hoeft de docent/e maar weinig tijd te besteden aan een centrale uitleg en is er alle ruimte om, waar dat nodig is, te sturen en begeleiden.

Tot het materiaal behoren, naast de passages in het leerboek, ook kleine tekstjes, die per onderwerp bij de opdrachtkaarten gevoegd zijn. Eventueel is op de achtergrond bij elk bericht een dia te projecteren, net als in het NOS-journaal.

Voor de voorbereiding werd gebruik gemaakt van: H.G. Leih, *Rusland op weg naar de revolutie*. J. ter Haar, *De geschiedenis van Rusland, Lenin en de Russische revolutie* (Historische teksten), en de diaserie *Revolutie in Rusland* van Polyvisie.

De leerlingen hebben een groot gedeelte van de eerste les nodig om de 'uitzending' voor te bereiden. Een aantal journaals zal pas in de tweede les aan bod komen. Voor het uitvoerende gedeelte kan het lokaal een beetje in studio-sfeer gebracht worden: centraal de nieuwslezer(es) met schuin daarachter een diascherm; op het bureau een bordje met Russische letters 'journaal' of 'nieuwsdienst' bijvoorbeeld; een hoekje voor interviews (... en dan schakelen we nu over naar...) enzovoorts.

Elke journaal kan kort nabesproken worden op inhoud en vormgeving. In dit geval werkt het heel aardig om de leerlingen ook wat over elkaars presentatie te laten zeggen.

Al met al beleefden wij enorm veel plezier aan de evaluatielessen, niet in de laatste plaats door het enthousiasme van de leerlingen.

Erwin Burcksen en Ad Geerdink



RECENSIES

BOEKEN – VAKWETENSCHAP

Vijfde Jaarboek voor Vrouwengeschiedenis (1984). Red.: Jeske Reys, Els Kloek, Tineke van Loosbroek, Ulla Jansz en Maria Henneman.

Dit Jaarboek, een lustrumnummer, is na het themanummer *Vrouwen in de geschiedenis van het Christendom* (1983), nu weer een verzamelbundel met artikelen van Oudheid tot en met de Nieuwste Tijd. Het is de bedoeling dat afwisselend themanummers en verzamelbundels verschijnen: vrouwen-geschiedenis mag niet worden ingesnoerd in een keurslijf van thema's, aldus de redactie. De Jaarboeken moeten ook ruimte bieden aan veelzijdige publikaties en in dit opzicht stelt deze bundel zeker niet teleur.

Twee bijdragen vallen onmiddellijk op. *Vrouw en vriend; vrouwen in het oude Athene in antropologisch perspectief* van H.C. Versnel en *Vrouwengeschiedenis: de geschiedenis herschrijven. De 'discussie' van de afgelopen tien jaar* van Joan W. Scott. *Vrouw en vriend* is een bewerking van een artikel uit het tijdschrift *Lampas* (begin 1984) en Scott werd door Ulla Jansz vertaald uit *Past & Present* (1983). Zegt het iets over het aanbod binnen het vrouwen-geschiedeniswereldje dat uit andere tijdschriften werd geput? Het pleit in elk geval voor de redactie dat deze keus werd gemaakt. Beide artikelen zijn verrassend en verhelderend voor een goed inzicht in (vrouwen)geschiedenis.

Versnel bespreekt de totaal verschillende interpretaties over de positie van vrouwen in het oude Athene. Een van de oorzaken is volgens hem een selectief gebruik van bronnen. Door middel van een bekend cultuurpatroon in de mediterrane wereld, het 'patronage-systeem', analyseert Versnel de onderschikking van de Atheense vrouw aan haar man.

Om de ontwikkeling en de aard van vrouwen-geschiedenis te begrijpen biedt Scotts artikel een stevig houvast. De enorme hoeveelheid aan onderzoeksmateriaal en het gebruik van diverse methoden zijn niet te plaatsen in één interpretatiekader; wel zijn enige richtingen binnen vrouwen-geschiedenis te onderscheiden. Bij vrouwen-geschiedenis als 'her-story' ligt de nadruk op de rol van vrouwen in de politieke, economische en sociale sfeer. Vervolgens bespreekt Scott *vrouwengeschiedenis als deelterrain van de sociale geschiedenis*. In deze richting

staan maatschappelijke processen centraal, waarbij het rijke arbeiders, boeren, slaven en elites zich gemakkelijk laat uitbreiden met vrouwen. Hoewel de sociale geschiedenis veel feitenmateriaal over vrouwen heeft opgeleverd, bleven interpretaties gebrekkig. Scott stelt dat vrouwen-geschiedenis als 'herstory' een te geïsoleerde benadering is, terwijl het als onderdeel van de sociale geschiedenis haar specifieke inbreng verliest. Bij de derde benadering vormen *geslachtsverschillen* de invalshoek. Wat vrouwelijk en mannelijk heet wordt steeds gelegitimeerd door iemands sekse: vrouwen zijn 'emotioneel en verzorgend', mannen 'ambitieuw en afstandelijk'. Het zoeklicht is gericht op gedrag tussen vrouwen en mannen in het verleden, met per periode verschillende maatschappelijke definities van *geslacht*. Volgens de auteur zullen de historici niet alleen vrouwen in de geschiedenis vinden, maar ook de politieke geschiedenis herschrijven als deze *geslachtsverschillen* machtsongelijkheid tussen de seksen verduidelijken.

Hester Lunsing Schuurleer laat de mogelijkheden zien van gerechtelijk archiefmateriaal voor vrouwen-geschiedenis, in dit geval Amsterdamse 'Confessieboeken', een strafrechtelijke bron met verhoren en vonnissen van voorarresten. De 'Confessieboeken' zijn informatief voor vrouwen uit lagere klassen. Aan de orde komen: vermogensdelicten (vrouwen zetten geen kraak, maar beroven als dienstmeid huisbewoners), geweldsdelicten (ruzies en knokpartijen bij de dames, geen doodslag) en zedendelicten (prostitutie, sodomie en 'slecht' gedrag). Tot de overige artikelen behoort de degelijke maar droge tekst van Greet Kooy en Gerard Pley over drie kwesties rond vrouwenarbeid in de Nederlandse sigarenindustrie tijdens het interbellum. Een leuk geschreven artikel is dat van Margriet Noordman en Wilma Schellekens, die de katholieke MMS uit dezelfde periode onderzochten. Pauline Hagemeyer tilt een informatief tipje van de sluier op over vrouwen in de middeleeuwse dubbelkloosters in de Noordelijke Nederlanden tussen 1100 en 1400. Voor wie zijn of haar vak wil bijhouden is dit Jaarboek een 'must': veelzijdig en inspirerend!

Maria Grever

J.F.M.M. Perry, *Roomsche kinine tegen roode koorts, arbeidersbeweging en Katholieke Kerk in Maastricht 1880-1920*. Uitg. Van Gennep, Amsterdam 1983, 334 blz., f 32,50, Dissertatie RU Groningen.

Met het schrijven van deze studie op het terrein van de geschiedenis van de Nederlandse arbeidersbeweging heeft de auteur niet alleen op dit gebied een verdienstelijke bijdrage geleverd.

In het ruimere kader van de geschiedenis

kleio

nummer 8/85
pagina's 30 en 31

van de Verzuiling schetst de schrijver de gebeurtenissen, die ons een tastbaar beeld van de Verzuiling op het deelterrain van de arbeidersbeweging verschaffen. Uit die gebeurtenissen kan men ook de conclusie trekken, dat het begrip Katholieke Emancipatie (streven naar gelijkberechtiging van het *gehele* katholieke volksdeel) de belangenstrijd en de ongelijkwaardige positie van de verschillende groepen binnen dit volksdeel in het geheel geen recht doet.

In hoofdstuk II wordt het spanningsveld van katholicisme en socialisme, van katholieke kerk en arbeidersbeweging beschreven. Perry laat zien, hoe de Maastrichtse socialisten hun soms felle, dan weer gematigde strijd tegen clericale beïnvloeding van de Maastrichtse arbeiders combineerden met het respecteren van de godsdienstige betrokkenheid van hun doelgroep. Aan de andere kant stonden de geestelijke leidsmannen voor het oplossen van een onvereenigbare tegenstelling. Enerzijds streefden katholieke geestelijken naar het oprichten van katholieke vakorganisaties als afweermiddel tegen socialistische invloed terwijl anderzijds, wilde men althans een levensvatbare katholieke arbeidersbeweging tot stand brengen, aan die organisaties de gelegenheid gegeven moest worden, daadwerkelijke belangenstrijd tegen de fabrikanten te voeren.

Bij lezing van Perry's boek krijgt men de indruk, dat dit probleem pas na de Eerste Wereldoorlog was opgelost. De katholieke arbeidersbeweging moest voor de erkenning van het recht op een eigen – bescheiden – plaats een zware prijs betalen: wel de mogelijkheid om voor eigen belangen op te treden, maar met grote terughoudendheid wat betreft strijdmiddelen tegen de ondernemers (grotendeels een vooraanstaande plaats in de katholieke Zuil innemend!). En als 'bijrijder' trad een geestelijk adviseur op, die als de gematigdheid te wensen overliet, krachtig op de rem trapte.

Wat betreft de sociale verhoudingen en het karakter van de tegenstellingen daarbinnen heeft het boek ook veel belangwekkends te bieden. Ik beperk mij tot het volgende. De auteur maakt de indruk geloofwaardig, dat het naartog zoeken naar een middenpartij of een 'derde weg' in dit veld van tegenstellingen geen positief resultaat heeft opgeleverd. Hier stonden twee partijen tegenover elkaar. Een man als kapelaan Rutten, die als de Maastrichtse pendant van Alphons Ariëns beschouwd kan worden, kon uiteindelijk slechts een marginale rol spelen als geestelijk leidsman omdat hem geen keuze in het conflict tussen de twee hoofddoelstellingen van de katholieke arbeidersbeweging werd toegestaan. Hij werd, hoezeer ook ijverend voor katholieke organisatie en als afweer tegen 'neutrale' en door het socialisme geïnspireerde beweging en als echte arbeidersbeweging voor belan-

genbehartiging, door de diocesane leiding niet voldoende 'zuiver op de graad' geoordeeld en in 1902 door overplaatsing van zijn werkterrein beroofd.

In dat opzicht beantwoordt het Maastrichtse beeld aan dat van de verhoudingen in de rest van katholiek Nederland. Wanneer prof. Veraart, de katholieke 'architect' van de publiekrechtelijke bedrijfsorganisatie weliswaar bescheiden maar werkelijke vormen van werknemersinvloed in de bedrijven als noodzakelijk voorstelt, dan is het met zijn vooraanstaande positie in de Zuil spoedig gedaan (Th. Salemink, *Krisis en Konfessie; ideologie in Katholiek Nederland, 1917-1933*; diss. KU Nijmegen; Zeist, 1980, blz. 193-197).

'Roomsche kinine...' rekent ook af met de tot diep in de naoorlogse jaren levende opvatting, dat het socialisme een door vreemde delingen (liefst natuurlijk zich superieur wanende beroepsrevolutionairen uit het Noorden) geïmporteerd verschijnsel was, onverenigbaar met 'het volkskarakter van de katholieke Limburgers'. Perry schetst de opkomst van de arbeidersbeweging en de conflicten daarvan met Maastrichtse clerici, ondernemers en bestuurders. En dit in een context, die in zekere zin meer gemeen blijkt te hebben met Zuid Europese verhoudingen, dan met het sociaal en cultureel meer pluriforme Noord-Nederland. Hierin schuilt ook het belang van dit boek als voorbeeld van regionale geschiedschrijving: een zicht bieden op plaatselijke ontwikkelingen tegen de achtergrond van de landelijke verhoudingen. De gekozen illustraties doen volledig recht aan dit regionale karakter.

Perry draagt in een doorgaans strakke betoogtrant veel feitelijke gegevens aan over het aanvangsproces van de Verzuiling. In zijn stellingname is sympathie voor de jonge socialistische beweging in Maastricht te ontdekken. Dat heeft echter voor hem kennelijk geen belemmering betekend om een zorgvuldige poging te doen, ook optreden en standpunten van andere deelnemers aan dit gebeuren recht te doen, en wat het gebruikte bronnenmateriaal en wat de verslaggeving daarover betreft. Het geheel maakt een evenwichtige indruk.

Toch schuwt de schrijver soms het harde oordeel niet. Een voorbeeld: op blz. 102 voert hij een zichzelf aanbiedend aspirant geestelijk adviseur van de katholieke arbeiders, pater Jennissen S.J. ten tonele. De betoogtrant en de argumentatie in zijn door Perry besproken brochure uit 1895 doen ook de lezer, die niet onbekend is met marxistisch-leninistische voorhoedepreraties en de stalinistische persoonsverheerlijking toch even met de ogen knipperen. 'Zij (de zon, F.G.) stort haar licht uit over heel de aarde. Zij leidt onze schreden. Wie onzer heeft geklaagd over die leiding, zoo zacht en zoo noodzakelijk tevens?', zo

houdt de pater de leden van de werkliedenvereniging 'Verbroedering' het aanvaarden van een geestelijk leidsman als noodzaak voor. Een arrogantie, die niet alleen door het vergelijkingsobject het aardse voorstellingsvermogen overtreft.

Dit boek lijkt mij niet alleen voor de dozent van betekenis maar ook alleszins bruikbaar voor de leerlingen, die zich in het kader van hun eindexamen in bijzondere onderwerpen willen verdiepen.

F.F. Geraedts

Om het algemeen volksgeluk. Twee Eeuwen Particulier Initiatief 1784-1884. Gedenkboek ter gelegenheid van het tweehonderdjarig bestaan van de Maatschappij Tot Nut Van 't Algemeen, onder redactie van W.W. Mijnhardt en A.J. Wichers, Edam 1984, 429 blz., f 57,50.

De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen is een eerbiedwaardig genootschap met een indrukwekkende staat van dienst en een lange geschiedenis. Dat alles valt terug te vinden in dit gedenkboek ter markering van het tweehonderdjarig bestaan van het Nut. Het is mooi uitgegeven en kloek van omvang; een sieraad voor de boekenkast.

Het gedenkboek opent met een aardige typering van 't Nut door A.J. Wichers. Hij leent Huizinga's typering van 'Nederland's Geestesmerk' door de Nutsbeweging te beschrijven als zeer degelijk en volstrekt onheroïsch, maar uitermate verdienstelijk. De Nuts-activiteiten kwamen voort uit een algemeen 'humanistische' achtergrond van Verlichting en renaissancecultuur-idealen, die niet militant anti-christelijk waren, maar veel meer vrijzinnig-gelovig van aard. Deze wat vage algemeenheid draagt bij tot het succes van 't Nut, maar komt na 1870 steeds meer onder druk te staan door de inzetende verzuiling en met name door de aanvallen op 't Nut van Abraham Kuyper. Van 'algemeen' wordt het Nut dus tegen wil en dank tot onderdeel van de 'algemene zuil'.

Ook in politiek opzicht komt een nadere plaatsbepaling tot stand. In de debatten over de sociale kwestie aan het eind van de 19e eeuw neemt het Nut overwegend sociaal-liberale, vrijzinnig-democratische standpunten in. In feite is de geschiedenis van 't Nut er één van een voortdurende inperking: eind 19e en begin 20e eeuw vooral door confessionele verzuiling en in de jaren 1970 door de radicalisering op links. Zoals Wichers het uitdrukt: '... het sociale verkeersklimaat van de ontevredenheid en van de contestatie... vormden geen goed Nutklimaat'.

Positiever uitgedrukt kan men stellen, dat het Nut zich op veel terreinen overbodig heeft gemaakt. Het ijveren voor goed onderwijs en de voortdurende vernieuwing

ervan, het opzetten van bibliotheken, het uitgeven van brochures en rapporten, het administreren van spaarbanken, het initiëren van maatschappelijke zorg en volkswontwikkeling: al die activiteiten zijn zelfstandig, hebben een eigen dynamiek gekregen en een zelfstandige structuur. Het Nut heeft zich uit veel van die activiteiten geheel of gedeeltelijk teruggetrokken, na een grote inbreng geleverd te hebben bij het tot stand komen ervan.

Die geschiedenis van de 'res gestae' van het Nut over de afgelopen 200 jaar komt in het eerste deel van het Gedenkboek aan bod. Negen hoofdstukken en 180 pagina's lang worden volgens een ijzeren schema de werkterreinen van het Nut en de interne organisatie ervan per periode behandeld. Het is een degelijke, onheroïsche, maar verdienstelijke opsomming geworden. Niet meer en niet minder: de verdienste ligt vooral in de schat aan gegevens die op goed geordende wijze gepresenteerd wordt. De duiding of analyse ervan ontbreekt niet geheel, maar neemt een zeer bescheiden plaats in.

Dat gemis wordt op onderdelen van de Nutsgeschiedenis goedge maakt door de thematische bijdragen in het tweede deel van het gedenkboek.

Veel aandacht is er voor de eerste periode van de Maatschappij. W. Mijnhardt geeft aan dat het Nut in eerste aanzet, tot 1795, als oppositioneel, als 'exponent van een culturele revolutie' beschouwd moet worden. Na de Bataafse revolutie komt er een 'verstrengeling van Nut en overheid... met als resultaat een toegenomen respectabiliteit'. Die lijn wordt na 1813 onder Willem I voortgezet met als materieel gevolg een forse groei in tal en last. Op het inhoudelijke of ideologische vlak raakten de pregnante Verlichtingsdenkbeelden wat op de achtergrond en krijgt het Nut zijn karakter van een verzoenende, gematigd-moderne 'propagandist van een nationale cultuur'.

Die algemeenheid komt onder andere tot uiting in de houding van het Nut ten aanzien van godsdienstige kwesties en met name in de verhouding tot het rooms-katholieke volksdeel. Th. Clemens laat zien, dat het Nut zijn eerste prijsvraag als het ware heeft laten winnen door een pastoor uit Oegstgeest. A. van der Sande toont aan, dat in Noord-Brabant in de eerste helft van de 19e eeuw pas langzamerhand sprake is van een confrontatie tussen Nut en clemens, terwijl A. de Groot de vanzelfsprekendheid van de algemeen-christelijke uitgangspunten van het Nut en de ontoereikendheid daarvan in het tijdperk van Kuyper anti-these behandelt.

Alle auteurs beklemtonen dat het Nut met z'n 'algemeenheid' in het defensief gedrongen werd door de militante activiteiten van de confessionelen in het tijdperk van de

schoolstrijd. Die periode zelf komt echter nauwelijks aan bod.

Wel is er een bijdrage van P. 't Hart over 'het Nut en de Sociale Quaestie', waarin beschreven wordt hoe het Nut in die periode (1870-1880) tot een nadere standpuntbepaling inzake het arbeidersvraagstuk trachtte komen. Hier vindt dan de afbakening ten opzichte van het socialisme plaats. Aan sociale bewogenheid ontbrak het de leden van het Nut niet, maar luidruchtige nieuwlichterij en revolutionaire activiteiten werden afgewezen: *'Harmonieus overleg, wederzijdse waardering en achtting waren trefwoorden voor de toekomst'*.

Bijdragen over de latere periode van het Nut ontbreken vrijwel. De na-oorlogse afkalving en vooral de snelle terugloop van activiteiten in de jaren 1970 worden door A. Notten gevat onder de noemer van de 'professionalisering van de sociaal-pedagogische sector'. Volgens de door Notten aangehangen these van het 'beschavings-offensief' van de burgerij start dit offensief met particuliere activiteiten van het Nuts-type, waarna gaandeweg die activiteiten overgenomen gaan worden door de verzorgingsstaat. De beleidsvoornemens op het terrein van de 'volwasseneneducatie' van de jaren '70 en de beleidsperikelen van de jaren '80 worden nogal kritiekloos en mager-tjes behandeld.

Deel drie, bestaande uit allerhande nuttige documentatie en bibliografieën, van en over de activiteiten van het Nut, sluit dit gedenkboek af. Of het een mijlpaal dan wel een grafmonument zal worden, moet de toekomst leren. Het boek is, als cultuurhistorisch werkstuk, zeker de moeite waard.

E. Jonker

M. van Rossem, *De Verenigde Staten in de twintigste eeuw*. Hes Uitgevers, Utrecht 1984, prijs f 59,50.

Gefascineerd en dus in zeer korte tijd — helaas onderbroken door les geven en correctiewerk — heb ik dit boek uitgelezen.

Het is alsof de schrijver in het westen voet aan land zet en geniet van het weids panorama. Met andere woorden, het eerste hoofdstuk over de periode 1890-1920 'De ideologische en organisatorische verwerking van de industrialisatie' is bepaald knap geschreven. Naast een prachtige weergave van het democratisch, egalitair waardepatroon van het Amerikaans platteland zijn ook de pogingen van de verschillende belangengroepen — bedrijfsleven, vakbeweging, boerenorganisaties — een institutioneel functionerend kader te scheppen voor Amerika uitstekend verwoord.

Eenmaal de Rocky Mountains over en op monotone, oneindige wegen naar het oosten slaat soms de vermoeidheid toe. Dat de Duitse positie na de Eerste Wereldoorlog

eerder versterkt dan verzwakt was (blz. 59), ontgaat me. De red- and black scare en de Palmerraiden verklaren uit de revolutionaire woelingen in Europa en een ongelukkige samenloop van politieke omstandigheden (blz. 61) doet de geïnteresseerde lezer toch wel de vraag stellen wat dat laatste nu toch wel precies inhoudt. Zelfs stilistisch wordt er dan geslipt: een glanzende verkiezings-overwinning (blz. 65).

De rest van de rit wordt echter prima volbracht: Roosevelt niet de man met de grootse conceptie maar de inspirerende, experimenterende modderaar. Het ontstaan van de nationale consensus en het einde ervan worden uiterst boeiend beschreven.

Docenten, bezig met het CSE-onderwerp over Amerika 1945–1973, zullen speciaal de laatste twee hoofdstukken uitstekend kunnen benutten bij hun lessen. De waardering achteraf voor de periode van Eisenhower, de idealen in de steigers van Kennedy, de ridder van de droeve buitenlandse figuur Lyndon B. Johnson en de nieuwe Nixon in 1968 met zijn zwijgende meerderheid en de wedergeboorte van tricky Dick – het is fascinerend geschreven.

Een dissonant is wel het bezigen van Amerikaanse termen waar gangbare vaderlandse termen voor bestaan: Control Council en Bizonia op blz. 184 zijn gewoon de Geallieerde Controleraad en Bizonië en de Test Ban Treaty op blz. 282 is het kernstopverdrag. Bepaald komisch is de Khmer rouge voor Rode Kmer op blz. 304. Toch zijn het slechts kleine schoonheidsfoutjes in een voortreffelijk boek.

F.R. Kat

J. Bank, *Katholieken en de Indonesische Revolutie*. Ambo, Baarn 1983, prijs f 37,50.

Dit proefschrift is het elfde deel uit de reeks 'Publikaties van het Katholiek Documentatie Centrum', een instelling in het leven geroepen om de bestudering van het Nederlands katholicisme in de vorige en deze eeuw te bevorderen. Binnen de beperkte Kleio-ruimte is het nagenoeg onmogelijk enig recht te doen aan deze lijvige dissertatie van bijna 600 bladzijden. Daarvoor is het te veel crammed with information. Toch maar een poging gewaagd.

Centraal staat bij Bank de vraag hoe de kerkelijke en politieke vertegenwoordigers van een minderheid gereageerd hebben op hun wezensvreemde probleem van de wording van de Indonesische staat. Hebben zij het proces van de Indische kwestie – de term hiér – vertraagd? In de beslissende jaren 1945–1949 blijkt er een groot verschil tussen de bisschoppen hier en de kerkelijke ambtsdragers daar. De eerste groep had meer belangstelling voor de zedelijke gevolgen van de militaire acties dan in het uitspreken van een moreel oordeel daarover. De missiebisshoppen stonden niet onverschillig ten opzichte van het revolutionaire

proces, echter wel neutraal.

Een voordeel was dat de missie zich nooit vereenzelvigd had met het koloniale bestuur. De loyaliteit van de katholieken aan de nieuwe staat werd vergemakkelijkt door de erkenning van haar multi-religieuze karakter. De groene component in haar revolutie slaagde niet in de creatie van Indonesië als islamstaat.

Als politieke partij miste de KVP totaal een internationale optiek. Improvisatie was dus troef tegenover het verschijnsel van de Indonesische revolutie. Typisch Nederlands, niet specifiek katholiek werd dit een moralistische en legalistische benadering. De concepties van toonaangevende KVP'ers (Beel, Romme, Sassen) botsten steeds sterker op de realiteit van de Republiek (groter gezag dan gedacht), op de militaire realiteit (betekenis en effectiviteit van de guerilla niet onderkend), op de economische realiteit (Nederland kon een langdurige oorlog financieel niet opbrengen: Liefstijck) en last but not least de internationale realiteit (Verenigde Staten en VN).

Hoe uitgebreid het boek ook is, toch blijven er nog wel vragen over. Door de docent is dit proefschrift goed te gebruiken als naslagwerk voor de lessen over de periode 1945–1949, immers een deel van ons aller CSE.

F.R. Kat

F.H.M. Grapperhaus, *Alva en de Tiende Penning*. De Walburg Pers/ Kluwer, Zutphen 1982, 400 blz., f 69,—.

Onderzoek naar de tiende penning van Alva vond tot dit boek verscheen vooral zijn neerslag in artikelen, waarvan Craeybeckx' Alva's tiende penning een mythe?, in: *BMHG* 76 (1962) het bekendste is.

Dr. F.H.M. Grapperhaus, hoogleraar in het belastingrecht en ex-staatssecretaris van financiën, schreef deze studie voor de belangstellende leek: geen nieuw onderzoek, maar een samenvatting, chronologisch opgezet. Er zijn inleidende hoofdstukken over de situatie in de Nederlanden rond 1550, over pogingen tot belastinghervorming voorafgaande aan die van Alva en over het decennium 1559–1569. Het slothoofdstuk is het interessantst; het behandelt o.a. het verband tussen de tiende penning en de opstand van 1572 en de betekenis van de tiende penning voor de staatsvorming in de Nederlanden. De auteur baseert zijn verhaal op authentieke bronnen, veelal uitgegeven, maar aangevuld door eigen archiefonderzoek, en op literatuur. Er zijn echter geen voetnoten, die daarnaar verwijzen, wat kan samenhangen met het publiek, waarvoor de auteur schreef.

Waarom zou een leraar dit boek ter hand nemen? Omdat hier heel concreet iets wordt getoond van de werking van het regeringsstelsel. Van een ex-staatssecretaris

kan men verwachten, dat hij de belastingplannen van de centrale overheid in een gunstig daglicht stelt. Alva wilde af van het bedestelsel, dat hem afhankelijk maakte van de Staten, maar dat ook de armen, vooral op het platteland, zwaar trof. Al genoten adel en clerus sinds 1553 althans formeel geen belastingprivileges meer (Oranje, Egmond en Hoorne in Holland uitgezonderd), in de praktijk was dat anders. De stedelijke regeerders en kooplieden wisten met succes te voorkomen, dat zij hun boeken voor de fiscus moesten openleggen. De Staten van de gewesten was er alles aan gelegen, inning en omslag van de bedden in eigen hand te houden; door de financiële nood van de regering slaagden zij er in 1540–1560 zelfs in, hun belastinggebied te vergroten en zeggenschap te krijgen over de besteding van de gelden, en dat voornamelijk ten bate van het eigen gewest. Van 'generale middelen' wilden zij alleen horen, als die in hun voordeel waren. Belastinghervorming en centralisatie van bestuur gingen dus samen en geen van beide kan men in beginsel onredelijk noemen. Ook een evenwichtiger belastingdruk, bijvoorbeeld door verlaging van accijnzen op levensmiddelen, werd niet onrechtvaardig geacht, al was niet ieder ervan overtuigd, dat de tiende penning dat effect zou hebben.

Waren juist de plannen van Alva dan te hard? Zou de tiende penning (die zoals bekend nooit geïnd is) de handel geruïneerd hebben? De eerste verkoop van geïmporteerde goederen als Oostzeegraan en Engels laken, zo belangrijk voor de nijverheid en de werkgelegenheid, werd vrijgesteld, evenals die van agrarische producten. Bovendien verzachtte Alva de tiende penning meermalen; daardoor werd o.a. afgezien van herhaalde heffing, als het produkt tijdens het productieproces van eigenaar verwisselde. De uitvoer en doorvoer ontzag Alva zelfs op aansporing van Filips II. Craeybeckx meende, dat desondanks de binnen- en de buitenlandse afzet te zwaar zouden zijn getroffen in de crisis van de jaren '60. Maar Alva wilde de stedelijke accijnzen verlichten, zodat de totale druk niet zou toenemen. Dat de Staten het draagkrachtbeginsel minder dan Alva in het oog hielden, blijkt uit de manier, waarop zij de bedde financierden, die als afkoopsom diende voor de tiende en twintigste penning in 1570–1571: zij verhoogden die accijnzen juist. En aan de honderdste penning, door Alva bedoeld als vermogensbelasting, lieten de Staten huurders en pachters van het betreffende eigendom meebetelen.

De auteur noemt nog andere redenen, om Alva's voorstellen 'modern, en hun tijd ver vooruit' te achten. Schaadden zij echter de welvaart? Hier relativiseert Grapperhaus het standpunt van Craeybeckx: al werd de tiende penning bijna nergens geïnd, het vooruitzicht ervan alleen al ontmoedigde de be-

drijvigheid. Investerings hangen, zoals wij kort geleden zo duidelijk hebben ervaren, o.a. af van de verwachtingen, die ondernemers hebben van de economie. Zeker waren er andere welvaartsbedreigingen, maar Alva's belastingplannen, hoe redelijk en modern ook, droegen bij tot een ongunstig ondernemingsklimaat. Dat maakt de tiende penning nog niet tot oorzaak van de opstand van 1572, maar ze gaf wel voedsel aan de algehele ontevredenheid, waarvoor elke bevolkingsgroep specifieke redenen had. De propaganda van geuzen en Oranje-aanhangers maakte daarvan dankbaar gebruik.

De tiende penning kwam er niet. In 1569 zette Alva (uit geldnood?) niet door; hij bracht verzachtingen aan. Daardoor bleef het Spaanse leger onderbetaald en Filips' beleid afhankelijk van de Staten. Achter hun verzet tegen belastinghervorming school een meer principieel verzet tegen het absolutisme.

Vraagtekens kan men in dit boek vooral plaatsen waar de auteur meer algemene aspecten behandelt. Dat de adel 'op weg was, gewoon onderdaan te worden' (p. 43) wordt door Van Nierop betwijfeld; dat vooral armen calvinist werden (p. 39), door Delmotte (*TvG* 76, 1963). De scheiding tussen 'de' oude leer en de nieuwe was in de jaren '60 van de XVIe eeuw minder duidelijk dan ze op p. 39 en p. 209 lijkt. Een eventuele aanval zou Alva in 1568 eer op Frankrijk dan op Engeland hebben gericht (p. 95). Maar in het algemeen is dit een goed leesbare, rijk geïllustreerde samenvatting, waarvan ik bepaalde hoofdstukken gerust ook aan oudere leerlingen in handen zou geven, bijvoorbeeld bij het maken van een werkstuk.

H.M.G. Schrijnemakers

BOEKEN – SCHOOL EN DIDACTIEK

Bart van der Leeuw, *Geschiedenis in het Paulusproject. De rol van taal bij het leren op school 2*. SLO, Enschede 1983.

Dit boekje had niet geschreven kunnen worden zonder de medewerking van geschiedeniscollega Joke Haans die haar klassen ter observatie en analyse aanbood: een redelijk unieke situatie, pottenkijkers worden (helaas!) niet zo graag in de onderwijskeuken toegelaten.

De interviewpassages en de beschreven lesfragmenten geven normale situaties weer, waaruit een goed verstaander veel waardevols kan halen bijvoorbeeld over de interactie, de denkwereld en begripvulling van leerlingen. Als docent ontdek je deze waardevolle elementen niet zo gemakkelijk omdat lesgeven (met alles wat daar bij komt) geen ruimte laat tot gelijktijdig diep analyseren. Het is verder bijzonder leuk en zinvol dat de auteur ook het formele cir-

cuit weergeeft: dat toont zo heerlijk hoe de leerlingen zich in de les gedragen.

Het jaarprogramma geschiedenis ziet er voor de brugklas (observatiejaar 1981–1982) als volgt uit: wat is geschiedenis (3 lessen), prehistorie (8), Egypte (9), Griekenland (16), Rome (15 incl. de 'tijdschriftlessen': leerlingen maken met nieuwe informatie een tijdschrift). De grote lijnen (voor 51 lessen) liggen vast, op onderdelen worden regelmatig veranderingen doorgevoerd. Er wordt duidelijk met lange termijnverwachtingen gewerkt. Leerlingen kunnen niet na één les al sleutelwoorden opschrijven en dan een reconstructie in eigen woorden maken. Reproductie staat niet voorop en dat stelt hoge eisen aan de leerlingen. Deze werkwijze speelt echter in op ontwikkelingen in het onderwijs en wordt zeker niet alleen veroorzaakt door het accent op de rol van taal. De vernieuwing die het Paulusproject nastreeft heeft betrekking op die rol en is niet vakinhoudelijk of vakdidactisch.

Het lesmateriaal bestaat uit boek (welk wordt niet duidelijk), stencils (bewerkingen van *Sprekend Verleden I*, 1981), lesbrieven e.d. In de lesbrieven staan lesdoelen, lesmateriaal en huiswerk beschreven, alsmede het bijbehorende leerlingmateriaal; de school is hiermee al ver gevorderd. Het is te hopen dat de aandacht nu meer gericht wordt op het vervolmaken en aanpassen ervan. Vakdidactische zaken mogen dan niet geschuwd worden!

Aan het visuele wordt weinig aandacht besteed: alleen veel tekst. De verklaring is (misschien) te vinden op pag. 53/54: 'Teksten nemen in het geschiedenisonderwijs vaak een centrale plaats in. Met een tekst wordt een beeld van het verleden opgeroepen. Teksten vormen als het ware de bronnen naar hoe de mens vroeger leerde (leefde DV). Het Paulusproject is ooit gestart vanuit de constatering dat leerlingen problemen hebben met het lezen en begrijpen van teksten in de zaakvakken, waaronder geschiedenis.'

Hoewel Van der Leeuw op pag. 18 stelt dat hij het geheel met de 'taalbril' bekijkt, vind ik het jammer dat hij geen dubbelfocus heeft opgezet. Het accent gaat nu zo de taalkant uit, dat geschiedenis (in het verslag) ondergeschikt raakt.

Het viel mij op – zeker omdat de rol van taal zo benadrukt wordt – dat de formulering van enkele opdrachten en van het bordwerk wat vreemd is.

Wie gedacht had veel over geschiedenis in het Paulusproject te weten te komen, komt bedrogen uit. De auteur geeft, dankzij het gebruik van de media, allerlei interpretaties van het lesgebeuren. Het boekje is vooral van belang voor de interactie en de leerwijzen van leerlingen; het brengt je er toe zelf meer op die zaken in de les attent te zijn.

kleio

nummer 8/85
pagina's 34 en 35

Voor de opleidingen kan het boek een rol vervullen in de lessen onderwijskunde en/of vakdidactiek. Zo veel is er op dit gebied niet en hier liggen 19 uitgewerkte lesprotocollen (fragmentarisch) ter beschikking.

De rondleiding in de geschiedeniskeuken van collega Haans is voor herhaling (elders?) vatbaar.

D.H. Verhagen.

C. van der Kooy, *Verhalen over vroeger. Historische jeugdliteratuur als hulpmiddel voor het geschiedenisonderwijs in de basisschool*. Zwijssen, Tilburg 1984, 136 blz., f 21,45.

Dit boekje — de schrijver noemt het een brochure — is geschreven als handreiking voor de — hopelijk — velen die geïnteresseerd zijn in historische jeugdliteratuur als hulpmiddel in het basisonderwijs. Ook leraren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zullen er wat aan hebben. Misschien valt nog eens te denken aan een uitgebreide herdruk waarin leerlingen tot zo'n 15 jaar centraal staan.

Verhalen over vroeger is overzichtelijk — als brochure — geschreven. Veel korte paragrafen die weer onderverdeeld zijn door middel van vette subkopjes in de kantlijn. In de eerste twee hoofdstukken 'Profiel van een genre' en 'Theoretische aspecten' wordt het genre ingedeeld en worden een aantal criteria ter sprake gebracht. De vage aanduiding 'historische jeugdliteratuur' krijgt zo aanzienlijk meer reliëf en ik denk dat dit soort informatie een goede steun is bij het beoordelen ervan. Ik las ook met plezier de bladzijden over de geschiedenis van het historisch boek voor de jeugd.

Het hoofdstuk 'Praktische aspecten' is inderdaad praktisch. Wenken voor mogelijkheden in de les. Daarbij wordt — niet voor het eerst in dit boek — een driedeling ter verheldering gebruikt, n.l. die in frontaal onderwijs, groepsonderwijs en groepswerk. Suggesties, voorbeelden bij voorbereiding, uitvoering en organisatie zijn uiterst concreet. Ik stel me voor dat studenten daarvan veel gemak zullen hebben wanneer het boekje bij de opleiding gebruikt wordt. Terecht besluit Van der Kooy dit hoofdstuk met de constatering dat alles hier staat of valt met de mate van voorbereiding en enthousiasme van de leraar. Inspiratie en hulp biedt in elk geval dit boekje, ook met het laatste hoofdstuk over het zoeken, ordenen en bewaren van 'verhalen over vroeger'; waarom daarbij een indeling is gemaakt in verhalen voor kinderen tot en vanaf negen jaar zal voor de lezers van deze brochure geen vraag meer zijn.

C. Bogaerts

Ghislaine Scherpereel (red.), *Een klasreis naar Rome, Tivoli, Pompeji en Paestum*. Acco, Leuven 1974, 47 blz., zwart/wit-tekeningen, 75 fr.

Toevallig ontdekte ik dat deze brochure nog steeds verkrijgbaar is. Graag wil ik organisatoren van Romereizen attent maken op het bestaan van deze bundeling van niet zo erg aan tijd gebonden informatie. Het materiaal is bedoeld als algemene achtergrondkennis voor jeugdige Romereizigers. In een functionele recht-toe-recht-aan stijl worden de inlichtingen onder het hoofd 'Mini-wegwijzer in de Romeinse kunst' verstrekt. Na 'Enkele kenmerken van de Romeinse kunst' passeren de diverse bouwsels die men bij mediterrane tochten tegenkomt, de revue. De heldere tekst is verduidelijkt met niet overladen, geschetste plattegronden en tekeningen.

Dit materiaal heeft gefunctioneerd bij een excursie van een Leuvense school. De leerlingen hebben aan het begin van het schooljaar een onderwerp moeten kiezen uit een lijst — is afgedrukt — om zich tot deskundige gids/explicateur ter plaatse te ontwikkelen: een didactisch aanbevelenswaardige procedure. Bij wijze van voorbeeld zijn enkele van de stukken die leerlingen over hun 'specialisme' hebben gemaakt, toegevoegd.

Het geheel is duidelijk met liefde voor oud en modern Italië geschreven: raak zijn enkele verwijzingen naar actuele gewoontes om antieke toestanden te verklaren. De enkele Zuidnederlandse zegswijze moet toch onderhand niet meer als komisch worden ervaren, maar als variant in een rijk taalgebied.

De brochure leert niet de kunst van de Rome-reis: wie zou zich die trouwens laten voorschrijven? Maar het boekje geeft net de goed gedoseerde achtergrondinformatie in een handzame vorm.

Anton J.L. van Hooff

J.M.G.M. Brinkhoff/ W.J. Pantus, *Nijmegen, Vroeger en Nu*. Fibula-Van Dishoeck, Bussum 1983², 176 blz., zwart/wit-afbeeldingen in de tekst, 30 zwart/wit foto's, f 27,50.

Binnen het brede veld van de historische stadsstudie blijft een plaats gereserveerd voor de stadsbiografie; zonder geschiedenissen van individuele steden is de vergelijkende stadsstudie trouwens onmogelijk. Van het genre stadsbiografie is Brinkhoffs boek een sympathiek specimen. In deze tweede druk — de eerste is van 1971 — zijn de verhelderingen die nieuwe archeologische vondsten hebben gebracht, én de nieuwe vragen die ze hebben opgeroepen, verwerkt. Het unieke van Noviomagus als Romeins castra en municipium krijgt het volle pond, misschien wel wat ten koste

van de recentere geschiedenis. Maar Nijmegen is tenslotte de enige stad in Nederland waarvan de dankbare bevolking een beeld heeft opgericht voor een Romeinse keizer als stadsstichter: Traianus.

Zonder depreciatie moet worden vastgesteld dat het hier een stadsgeschiedenis van een ouderwets type betreft: veel aandacht voor de gebouwen, veel klaagzangen over al dat moois dat tweede wereldoorlog en sanerende Nijmegenaren hebben verwijderd en ook wel erg veel nadruk op de geschiedenis van de Kerk. Toen ik in 1962 als Haagse jongen mijn studie in Nijmegen begon, was ik zeer getroffen door het straatbeeld van dit Monnikendam: religieuze vogels van diverse plumage trokken in zwermen door de straat. Overigens is de hyperkatholisering van de Waalstad een fenomeen van na 1850: tevoren — Brinkhoff steekt zijn verontwaardiging niet onder stoelen of kerkbanken — werd de stad beheerst door een protestante minderheid.

Het boek is met zoveel warmte geschreven dat de ronkende taal een glimlach, geen ergernis verwekt: 'Zilvermeden als Gramey en Wyntgens handhaafden ook in Nijmegen's gouden eeuw haar goede naam als zilverstad.'(60) ... 'de Catharinaklok... die op het nippertje ontsnapte aan de naar klokkespijs hongerende Duitse bezetter.'(73).

Historisch besef is niet sterk aanwezig bij de gemiddelde Nijmegenaar. Dit boek is een aardige remedie tegen de onwetendheid: ooit hielden studenten geschiedenis in de drukste winkelstraat van Nijmegen straat-interviews over Karel de Grote. Een van de antwoorden: 'Karel de Grote, ja... is dat niet de man die Nijmegen in de oorlog heeft bevrijd?'...

Anton J.L. van Hooff

KLEIO KRANT

Bestuur



Verklaring van het VGN-bestuur inzake de plaats van Staatsinrichting in het onderwijs.

Naar aanleiding van discussies op de jaarvergadering, febr. 1985, legde het Bestuur van de VGN een verklaring af waarin uitdrukkelijk werd gesteld dat overheveling van staatsinrichting naar maatschappijleer geen bespreekbare zaak was (zie Kleio 1985, nr. 2). Inmiddels heeft het Bestuur niet stil gezeten, er verder over nagedacht en de volgende verklaring opgesteld:

Het Bestuur van de VGN is van mening dat politieke vorming één van de centrale doeleinden van het onderwijs is en dat het onderwijs in de Staatsinrichting daarvan een wezenlijk bestanddeel vormt. Het Bestuur is ervan overtuigd dat aan die centrale doeleinden afbreuk wordt gedaan wanneer politieke vorming opgeborgen wordt in een vak(je) casu quo opgeëist wordt door een vak. Politieke vorming dient een belangrijk aandachtspunt te zijn in alle deelcurricula die zich daarvoor lenen; Staatsinrichting dient derhalve op een groot aantal momenten in zoveel mogelijk werkplannen aan de orde te komen.

Staatsinrichting is een natuurlijk bestanddeel van het Geschiedenisonderwijs (zie verklaring van 11-2 in Kleio 1985, 3). Geschiedenisonderwijs is immers zolang in belangrijke mate gericht geweest op de politieke en institutionele geschiedenis. Dat betekende als vanzelfsprekend dat Staatsinrichting een rol speelde.

Geschiedenis besteedt traditioneel veel aandacht aan de verwevenheid van politieke en maatschappelijk/sociale respectievelijk

economische elementen in de openbare sector. Eén van de positieve effecten hiervan met betrekking tot de Staatsinrichting is dat dit vak behandeld wordt in een bredere context dan die van de politieke theorie en regelgeving. Vanuit deze gedachten-gang redenerend is het Bestuur van mening dat het Geschiedenisonderwijs zich op de volgende punten met Staatsinrichting moet bezighouden:

1. Het Geschiedenisonderwijs dient veel aandacht te besteden aan *politieke theorie en praktijk* en aan de mate waarin deze *in regels neergelegd* worden. Tot de bekende onderwerpen die in dit opzicht van belang zijn rekent het Bestuur zonder volledigheid te pretenderen of een prioriteit aan te geven):
 - de ontwikkeling van verschillende maatschappelijke problemen/conflicten;
 - de ontwikkeling van verschillende visies op dit problemen middels maatschappelijke stromingen als liberalisme, socialisme, christendemocratie, conservatisme;
 - het bureaucratiseringsproces, de centralisatie en het verzet daartegen, de decentralisatie;
 - de ontwikkeling van de staatssoevereiniteit en haar verandering onder invloed van internationale organisatie;
 - het proces van verzuiling en ontzuiling;
 - de ontwikkeling van begrippen als 'democratie' en meer in het algemeen 'mensen-rechten';
 - de ontwikkeling en vormgeving der internationale betrekkingen met nadruk op de diplomatie en de gewapende macht.
2. Het geschiedenisonderwijs zal bij elk onderwerp dat politiek geaccentueerd is de institutionele feiten in beschouwing moeten nemen: om het even of het gaat om de praktijk van de Atheense democratie of om de interventie in (ZO) Azië. Om tot een goed begrip te komen zal het die onderwerpen in verband moeten brengen met vergelijkbare feiten hier en nu.

De huidige politieke ontwikkelingen en hun invloed op de Staatsinrichting zijn leerstof-elementen waarop het Geschiedenisonderwijs en ook – misschien met name – Maatschappijleer zich richten.

Andere bestanddelen van de Staatsinrichting kunnen zeker bij Economie en Aardrijkskunde behandeld worden.

Het Bestuur is van oordeel dat politieke vorming – en dus ook Staatsinrichting – een doorsnijdend curriculum-element is. Dit neemt niet weg dat de Geschiedenis in de behandeling daarvan een geheel eigen en speciale rol speelt: geen vak streeft immers zo principieel de integratie na van het politieke en het culturele, het sociale en het economische, de ontwikkeling in de tijd en in de ruimte. Die integratie is de ziel van het vak en zijn levensbeginsel.

Beleidsnotitie Nascholing VGN

Waarom een beleidsnotitie?

De situatie in het nascholingsveld is de laatste jaren sterk gewijzigd. De tijd, dat de 'vak'verenigingen door de overheid erkend werden als organen waarlangs de nascholing kon worden georganiseerd, is definitief voorbij. De nascholing valt nu wat de uitvoering betreft onder de verantwoordelijkheid van de initiële opleidingen. De grote vraag is welke positie de 'vak'verenigingen willen en kunnen innemen in de nieuwe situatie. Om deze vraag, wat de VGN betreft te beantwoorden: de VGN als vereniging van onderwijsgeven-den geschiedenis en staatsinrichting, is overtuigd van het belang van nascholing. De vereniging wil nascholing bewaken en stimuleren. De VGN ziet zichzelf als 'spreekbuis' van onderwijsgeven-den naar nascholende instanties:

op het vlak van de inhoud en organisatie. Daarnaast wil de VGN eigen initiatieven op het terrein van de nascholing ontwikkelen. In onderstaande zal dan ook allereerst worden ingegaan op wat de VGN t.a.v. initiële opleidingen heeft te bieden wat betreft de inhoudelijke en organisatorische kanten van de nascholing. Vervolgens wat de VGN op dit gebied zelf kan ondernemen (in feite al onderneemt). Na nog te zijn ingegaan op de financiële aspecten wordt tenslotte aangegeven waar binnen de vereniging de verantwoordelijkheid voor het nascholingsbeleid en coördinatie het beste kan worden gelegd.

De VGN en de nascholende instanties

Onder nascholende instanties moeten al die instanties worden verstaan, die in opdracht van het ministerie mede verantwoordelijkheid dragen m.n. wat betreft de uitvoering van de nascholing. Het gaat hierbij om inspectie en initiële opleidingen. De initiële opleidingen zijn daartoe georganiseerd in het Overlegorgaan Uitvoering Nascholing (OGUNA). Het is in het belang van haar leden dat de VNG met deze instanties in overleg treedt wat betreft de nascholing op het vlak van de inhoud en de organisatie. In onderstaande zal bij ieder punt niet alleen aangegeven worden wat het inhoudt, maar tevens aangegeven worden hoe de vereniging haar bijdrage het beste kan organiseren.



a. Op het terrein van de inhouden

Het is evident dat een 'vakvereniging' op dit gebied een heel eigen taak en verantwoordelijkheid heeft. Het is de opdracht van een vereniging het niveau van de inhouden haar vakgebied aangaande mede te bewaken en vernieuwingen op het vlak mede te sturen. Ze dient haar leden wat deze materie betreft tijdig voor te lichten en te begeleiden. Een belangrijk onderdeel van de begeleidings-taak ligt op het vlak van de nascholing. Inhoudelijke vernieuwingen, waartoe in deze notitie zowel gerekend vernieuwingen op het terrein van de vakinhouden als didactiek, immers hebben nascholing tot gevolg om de kwaliteit van het onderwijs te garanderen. Het is een 'vak'vereniging gegeven het beste te kunnen beoordelen wat de vragen en wensen van haar leden op het terrein van nascholing zijn.

Uit bovenstaande is duidelijk dat de bijdrage die de 'vak'vereniging levert op het vlak van de inhouden ligt in het begeleiden en bundelen van de vraag en het doorgeven daarvan aan de verantwoordelijke instanties. Het laatste kan het beste gebeuren:

- Landelijk:* door het rechtstreeks
- benaderen van de inspectie: o.a. het doorgeven van de gewenste onderwerpen en het doorgeven van jaarlijkse evaluaties op het terrein van nascholing op punten als aard en niveau van inhouden en de organisatie.
 - zittingnemen in de organen van de initiële opleidingen die de nascholing behartigen of in direct overleg treden met vertegenwoordigers daarvan: in dit opzicht bestaat op dit moment:
 - rechtstreeks contact via een aan de vereniging toegevoegde coördinator met OGUNA.
 - rechtstreeks contact met de Landelijke Commissie van Voorbereiding Postacademisch Onderwijs via eigen vertegenwoordigers in die commissie.
 - rechtstreeks contact met het Hoofddocentenberaad Geschiedenis van de N.L.O.'s m.n. wat betreft de inhoud en organisatie van conferenties, waardoor de praktijk van de jaarlijkse didactiekconferenties van de VGN kan worden gecontinueerd.

Regionaal:

m.n. om het nascholingsaanbod van de initiële opleidingen inhoudelijk te beïnvloeden kan de VGN het beste via haar afdelingen op regionaal niveau gaan werken (zie onder b. op organisatorisch vlak).

b. Op organisatorisch vlak

Op dit gebied kan de vereniging een bijdrage leveren gericht op:

1. een betere afstemming van het nascholingsaanbod van de verschillende initiële opleidingen. De VGN kan bewaken dat er geen overbodige overlappingsen zijn, vooral als gevolg van het feit dat de initiële opleidingen over het algemeen los van elkaar opereren op het nascholingsveld. De VGN kan in dat opzicht een 'platformfunctie' hebben.
2. een betere onderlinge afstemming van de initiële opleidingen wat betreft de cursuspriodes.
3. een betere regeling wat betreft duur en omvang van de cursussen.
4. een regeling wat betreft cursuslocaties. De VGN kan beïnvloeden dat cursussen daar gegeven worden waar het voor leden meer aantrekkelijk is om eraan deel te nemen.

Om de organisatorische bijdrage waar te kunnen maken kan er het beste gewerkt worden op regionaal vlak. Daartoe dienen er zgn. 'regionale platforms' opgezet te worden, waar leden van de VGN (uit de afdelingen in een bepaalde regio) in overleg kunnen treden met vertegenwoordigers van de initiële opleidingen in een regio.

Opm.: Wat dit betreft is er een praktijk aan het ontstaan. Naar het voorbeeld van Groningen, waar reeds een aantal jaren een Regionale Commissie Nascholing Geschiedenis en Staatsinrichting voor Noord-Nederland functioneert, tekenen zich verder af: Nijmegen voor Zuid-Oost-Nederland, Utrecht voor Midden-Nederland, Delft voor Zuid-West-Nederland. Aan de verdere uitbouw hiervan zal nog het nodige moeten worden gedaan.

Wat kan de VGN zelf doen?

Voor de VGN liggen er op het terrein van nascholing — naast de door het ministerie georganiseerde en gesubsidieerde — veel mogelijkheden in het kader van de 'zelfscholing' van onderwijsgeevenden. Via de zelfgeorganiseerde nascholing heeft de vereniging ook een mogelijkheid op een organische wijze in te spelen op de toegenomen behoefte van onderwijsgeevenden aan informeel contact en opvang van werkloze collega's. De mogelijkheden zijn:

- Het zelf of samen met geïnteresseerde instellingen organiseren van conferenties. Te denken valt hierbij aan:
 - de samen met de initiële opleidingen voortgezette praktijk van de jaarlijkse didactiekconferenties;
 - de samen met de Amerikaanse

- se ambassade georganiseerde jaarlijkse seminars, ook andere ambassades vertonen hiervoor de laatste tijd belangstelling.
- het organiseren van workshops voor regionaal onderzoek. Voorbeeld: Orvelte.
- het ondersteunen en stimuleren van onderwijswerkplaatsen, die een aantal functies in zich verenigen; n.l. de functies van ontmoeting, materiaalontwikkeling en documentatie. Deze onderwijswerkplaatsen bieden een uitstekende mogelijkheid werkloze collega's een pied à terre te geven. Voorbeeld: Den Bosch.
- het organiseren van cyclische lezingen, van studiereizen en — in het algemeen — van vakmatig en sociaal voor leden aantrekkelijke activiteiten.

Opm.: Veel werk is in dit opzicht de laatste jaren verricht. De resultaten daarvan zijn bemoedigend te noemen en geven alle reden om op deze weg voort te gaan.

Financiële aspecten

Nu de vereniging niet langer gesubsidieerd wordt wat haar nascholingsactiviteiten betreft is het zaak andere financiële 'bronnen' aan te boren. In dat opzicht zijn er een aantal mogelijkheden. Door het gezamenlijk organiseren van activiteiten, die in feite alle nascholing betreffen (zoals de genoemde didactiekconferenties met de initiële opleidingen) met initiële opleidingen, ambassades en culturele instellingen kunnen de kosten daarmee worden gedeeld. Er bestaat ook de mogelijkheid een beroep te doen op fondsen van instellingen en stichtingen, die activiteiten op cultureel en onderwijsgebied stimuleren. Bij de laatste mogelijkheid moet vooral gedacht worden aan eenmalige projecten.

Opm.: Bij dit alles dient nadrukkelijk gesteld te worden dat de zelfstandigheid en eigen identiteit van de vereniging niet in gevaar komt.

Beleid en Coördinatie: verantwoordelijkheidslijnen

Om het beleid op het terrein van nascholing te kunnen voeren en een goede coördinatie van activiteiten op dat gebied te garanderen is een commissie nodig. Omdat er twee aandachtsgelden zijn in de vereniging die elkaar raken; n.l. 1. de ontwikkeling op onderwijskundig-didactisch gebied en de nascholing, wordt een Commissie (Voortgezette) Scholing geformeerd om het bestuur in deze wat betreft beleid te ondersteunen. De Commissie is tevens verantwoordelijk voor de coördinatie van activiteiten op beide terreinen.

Opm.: De Commissie (Voortgezette) Scholing verenigt in zich de oude Didactiekcommissie en de Commissie Coördinatie Nascholing. (Samenstelling nog te regelen.)

namens Algemeen Bestuur (in overleg met Coördinatie Commissie Nascholing en Didactiekcommissie)
Wim Kattenberg

Sectie Havo/Vwo

Het sectiebestuur heeft met enige zorg kennis genomen van de publicatie 'Mededelingen Werkgroep HEG (3)' in Kleio mei 1985 en het nodig geacht de HEG in een brief (d.d. 7 juni 1985) daarvan op de hoogte te stellen. Hieronder volgt een samenvatting van ons kritisch commentaar dat zowel de inhoud als de vormgeving van het verslag betrof.

Inhoudelijk leken de delen a en b van '4B Voortgangsrapportage' haaks op elkaar te staan. Werd in deel a gesteld dat de leerling de aard van verschillende soorten (on)geschreven bronnen van elkaar moet kunnen onderscheiden en probleemstellingen moet kunnen formuleren, in deel b behoefde de kandidaat niet te oordelen over de waarde van bronnen inzake betrouwbaarheid en representativiteit. Sprak men op pagina 40 van een marginale kwaliteitsbewaking bij het schoolonderzoek (SO), in deel b formuleerde men nadrukkelijk wat er in het SO aan de orde moest komen.



Wat betreft de vormgeving vond het sectiebestuur het taalgebruik voor een 'gemiddelde' leraar/restaurantnauwernood verstaanbaar. Termen als 'ankerbegrippen', 'hermeneutische' en 'narrativistische' vaardigheden dienen duidelijk uitgelegd te worden. De verslaggeving achterin Kleio leek ons niet wenselijk. De mogelijkheden van de lay-out zijn beperkt en men is minder bereid om de kleine lettertjes achterin te lezen. De HEG is voor het veld van wezenlijk belang en verdient ook in de vormgeving uitgebreid aandacht.

Ook al betrof het hier een voortgangsrapportage, een heldere en consistente verslaggeving was volgens ons zeer gewenst. Met welke bedoeling wordt anders een dergelijk verslag gepubliceerd? Het veld, de geschiedenisdocenten, zit niet te wachten op een (her) ordening van vigerende en vernieuwende theorieën uit de geschiedeniswetenschap, los van de bestaande onderwijspraktijk. Er

wordt op deze manier over de hoofden van de mensen in het onderwijs heen gepraat en geschreven. Schouderophalen en lakonieke reacties zijn het gevolg en een vervreemding van het veld is op deze manier niet ondenkbeeldig! De geschiedenisdocenten informeren betekent regelmatig informeren, langzaam, zo duidelijk mogelijk en op een manier waaruit een visie op opvoeden en onderwijzen blijkt. Wij hebben in onze brief bij de HEG erop aangedrongen dat de commissie meer en duidelijker communicatie onderhoudt met hen die het vak levend houden: de geschiedenisdocenten in de onderwijspraktijk.

Met deze brief bedoelden wij een opbouwende bijdrage te leveren aan het vele werk van de HEG. We hopen dat de HEG onze kritiek serieus neemt en zijn benieuwd naar een officieel verslag van deze commissie.

Maria Grever

BESTUURSLEDEN GEVRAAGD

Het sectiebestuur Havo/Vwo heeft dringend behoefte aan nieuwe bestuursleden. Tom van der Geugten en Maria Grever gaan ons verlaten vanwege het feit dat zij in functies benoemd zijn die buiten de Havo/Vwo-sector liggen. Ondergetekende wil na zes jaar de voorzittershamer graag aan een ander overdragen. Drie nieuwe leden hebben we dus nodig. Specifieke deskundigheid is niet vereist, wel dat men werkzaam is in de Havo/Vwo-sector.

Onze belangrijkste werkzaamheden bestaan op dit moment uit het volgen van en commentaar geven op de werkzaamheden en publikaties van de commissie Herziening Eindexamen Geschiedenis en Staatsinrichting, en een onderzoek doen naar de niveauverschillen tussen de Havo- en Vwo-eindexamens.

We vergaderen ongeveer tien keer per jaar in Utrecht. Heeft U belangstelling, schrijf of bel dan naar:

Henry Ketelaars
Fluitedreef 27,
6871 LR Renkum,
Tel. 08373-15958.

Nieuw rechts, oud zeer

Hoe denken Havo- en Vwo-leerlingen over rechts-extremisme, racisme, orde en gezag?

Eind 1983 werd Nederland opgeschrikt door een verontrustend resultaat van een onderzoek van Nijmeegse cultuurpsychologen: de middelbare schooljeugd verrechtst. Tegen de achtergrond van een groeiend racisme en het 'succes' van de Centruumpartij was dit een naargeestig teken aan de wand. Niet alleen zetelde 'vreemdelingenhaat' in oude volkswijken, maar het had — zij het in andere vormen — ook al bezit genomen van de generatie die in de toekomst de dienst moet gaan uitmaken: de middelbare schooljeugd. De verontrusting haalde indertijd uitgebreid de dag- en

weekbladen en de radio en televisie.

Ineke van Hassel en Gerard Reijmer, beiden betrokken bij het betreffende onderzoek, waren niet helemaal tevreden met het beeld dat naar aanleiding van dit grootscheepse vragenlijst-onderzoek bleef hangen. Zij besloten de resultaten wat meer diepgang te geven door 32 nauwkeurig geselecteerde jongeren uit de steekproef te selecteren en deze diepgaand te interviewen. De resultaten daarvan presenteren zij nu in Margetekst 10, *Nieuw Rechts, Oud Zeer. Hoe denken Havo- en Vwo-leerlingen over rechts-extremisme, racisme, orde en gezag?* In deze 150 pagina's tellende studie proberen zij door een verbinding te leggen tussen de diverse soorten politieke opvattingen en de persoonlijke levensomstandigheden van de scholieren om het tot de media doorgedrongen beeld van verrechtsting aanzienlijk te nuanceren.

Losse nummers

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

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

Kleio-Didactica en leerlingenmateriaal

1 ex. f 5,50; 2 t/m 10 ex. f 4,50 per ex.; meer dan 10 ex. f 3,50 per ex. inclusief verzendkosten. Kleio Didactica no. 1 (land zonder leerplicht) en no. 2 (van Sodom tot Rhynauwen) zijn nog tegen oude prijzen beschikbaar, te weten:

1 t/m 4 ex. f 5,— per ex.; 5 t/m 10 ex. f 3,50 per ex.; 11 t/m 20 f 3,— per ex.; meer dan 20 ex. f 2,50 per ex.

Het verschuldigde bedrag dient tevoren overgemaakt te worden

op postgiro 128701 t.n.v. penningmeester VGN te Den Haag, onder vermelding van nummer, titel en tevens de aanduiding 'leerlingenmateriaal'.

Leverbare titels:

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

Mini-Didactica

1 ex. f 5,50; verder f 1,— per stuk. Hier komen portokosten bij:

2 t/m 5 exemplaren f 5,—
6 t/m 10 exemplaren f 7,50
11 en meer exemplaren f 10,—.

De boekjes zijn geniet, maar hebben geen stevige omslag als de Kleio-Didactica; multoperforatie is mogelijk.



De diaserie bij de Mini-didactica is klaar. Het zijn vijftien dia's met toelichting geworden. Inclusief inramen en verzending kost de serie f 15,50. U kunt bestellen door het overmaken van dit bedrag op postgiro 167 56 36 t.n.v. C. Bogaerts te IJsselstein. Als u even opbelt (03408-8 35 76) dat u gegireerd heeft, worden de dia's gelijk gemaakt. Dat scheelt u zo'n dag of tien in levertijd.

Beurzen voor de VS

Voor Nederlandse docenten en deskundigen bij het voortgezet onderwijs, de lerarenopleidingen en in leerplanontwikkeling zijn beurzen beschikbaar voor studietoerentiereizen naar de Verenigde Staten in de zomervakantie 1986, respectievelijk het schooljaar 1986-1987.

A: 'American studies' zomerprogramma's

1. Aan de Universiteit van Minnesota in Minneapolis — *groepsprogramma*

Bestemd voor:

docenten wier onderwijsopdracht een algemene brede kennis van de Amerikaanse samenleving vereist. Vereist:

— onderwijsopdracht in geschiedenis, aardrijkskunde, sociale

In deel I gaat Gerard Reijmer in op de houdingen van de leerlingen tegenover orde en gezag. Het blijkt dat opvoeding en gezinsverhoudingen hierin een grote rol spelen. Leerlingen blijken nauwelijks in staat te zijn om aan te geven op basis waarvan zij zich onderwerpen aan een bepaald gezag. In deel II probeert Ineke van Hassel een verbinding te leggen tussen de ideeën en de levensomstandigheden van de scholieren met behulp van het begrip stijl. Zij onderscheidt onder meer: de conservatieve democraten, de rebellen, de harde jongens, de traditionele meisjes en de linksen.

Nieuw Rechts, Oud Zeer is verschenen als Margetekst 10 en kost f 14,— (incl. porto). De tekst krijgt men in bezit door het bedrag over te maken op giro 4 95 32 27 ten name van Marge, Den Bosch, onder vermelding van Margetekst 10.

- wetenschappen of Engels;
 – minimaal vier jaar onderwijs-
 praktijk;
 – leeftijd tot 45 jaar.

Periode:
 ± 1 juli–25 augustus 1986.

- Toelage:
 – verblijfsbeurs van \$ 35 per dag
 (60 dagen);
 – vergoeding van collegegeld en
 boeken;
 – reiskosten.

2. Aan Temple University in
 Philadelphia – *groepsprogramma*
 Bestemd voor:

docenten wier onderwijsopdracht
 een algemene brede kennis van de
 Amerikaanse samenleving vereist
 én die actief geïnteresseerd zijn
 in leerplanontwikkeling.

- Vereist:
 – onderwijsopdracht in geschie-
 denis, aardrijkskunde, sociale
 wetenschappen of Engels;
 – ervaring, deskundigheid en
 interesse in leerplanontwikke-
 ling;
 – leeftijd tot 50 jaar.

Periode:
 ± 1 juli–25 augustus 1986.

- Toelage:
 – verblijfsbeurs van \$ 35 per dag
 (60 dagen);
 – vergoeding van collegegeld en
 boeken;
 – reiskosten.

*B. Oriëntatiereis Amerikaans
 voortgezet onderwijs –
 individueel programma*

Bestemd voor:
 deskundigen bij het voortgezet
 onderwijs, lerarenopleiding en/of
 leerplanontwikkeling.

- Vereist:
 – gedegen kennis en ervaring
 met het voortgezet onderwijs,
 lerarenopleidingen en/of leer-
 planontwikkeling en actieve
 belangstelling voor nieuwe ini-
 tiatieven;
 – vermogen de Amerikaanse er-
 varingen te plaatsen tegen de
 achtergrond van de Nederland-
 se praktijk;
 – leeftijd tot 50 jaar.

Periode:
 45-60 dagen in het schooljaar
 1986–1987 (niet in de school-
 vakanties).

- Toelage:
 – verblijfsbeurs van \$ 75 per dag;
 – reiskosten.

*Sluitingsdatum voor de beurzen
 is 1 februari 1986.*

*Brochures en aanmeldingsformu-
 lieren zijn verkrijgbaar bij:*

Netherlands America commis-
 sion for educational exchange,
 Nieuwe Spiegelstraat 26,
 1017 DG Amsterdam,
 Tel. 020-242435.

Vrouwen- geschiedenis

Kaatje ben je boven? – 2

Leven en werken van Nederlandse
 dienstbodes 1900–1940 is het
 thema van een reizende tentoon-
 stelling van fotopanelen samenge-
 steld door Barbara Henkes, histo-
 rica te Groningen en Hanneke
 Oosterhof, educatief medewerk-
 ster Historisch Museum Marialust
 te Apeldoorn. Aan de hand van
 uniek fotomateriaal, afkomstig uit
 verscheidene archieven en uit par-
 ticulier bezit, worden belangrijke
 momenten getoond uit het leven
 van dienstbodes in de betreffende
 periode.

'Kaatje ben je boven?' Onder deze
 titel – de beginregel van een veel
 gezongen liedje uit vroeger tijden
 – werd in 1981 in het Historisch
 Museum Marialust te Apeldoorn
 een tentoonstelling over de ont-
 wikkeling van het beroep dienst-
 bode tot hulp in de huishouding
 (1850–1981) gepresenteerd.
 De tentoonstelling werd enthousiast
 ontvangen door zowel pers
 als bezoekers. Voor velen riep het
 in beeld gebrachte verleden en
 heden van dit belangrijke vrou-
 wenberoep herinneringen en her-
 kenning op. Anderen ontdekten
 een voor hen onbekend deel uit
 de geschiedenis van vrouwen.
 Deze nieuwe expositie is, in tegen-
 stelling tot de 'oude' uit 1981,
 thematisch van opzet. 'Kaatje,
 ben je boven?' toont aan de hand
 van uniek fotomateriaal, afkom-
 stig uit verscheidene archieven en
 particulier bezit, belangrijke mo-
 menten van het dienstbodenbe-
 staan.

De tentoonstelling begint met
 beeld en uitleg over de keuze voor
 en de voorbereiding op het vak en
 over hoe in die tijd een betrekking
 gevonden werd. Naast de formele
 arbeidsomstandigheden als inkom-
 men, werkzaamheden, werktijden,
 arbeidsongeschiktheid en de acti-
 viteiten van de vakorganisatie van
 huispersoneel worden ook de
 meer informele verhoudingen bin-
 nen de privé-sfeer van het werk-
 geefstersgezin in beeld gebracht.
 Zo maakt een foto uit het begin
 van deze eeuw van de statige Java-
 straat in Den Haag duidelijk hoe-
 zeer de aanwezigheid van dienst-
 bodes het straatbeeld bepaalde,
 terwijl foto's van de gratis spoed-
 cursussen op internaten in Breda,
 Hilversum en Haarlem, laten zien
 hoe werkloze meisjes in de jaren
 dertig tot dienstbodes werden op-
 geleid. Over de situatie binnen het
 gezin is verrassend materiaal te
 vinden: dienstbodes achter de
 'stofzuigmachine' of met een
 kopje thee bij het bed van me-
 vrouw, maar ook tijdens de meer
 ontspannen ogenblikken, op va-

Internationale Spectator

Nederlands Instituut voor Internationale Betrekkingen 'Clingendael'
 te 's-Gravenhage, tel. 070 - 245384.

Het enige algemene onafhankelijke Nederlandse maandblad over In-
 ternationale zaken. Jaarlijks ruim 700 blz. beschrijving, analyse en
 opinie betreffende het buitenland van Nederland en Nederlands bul-
 tenlands beleid.

AUGUSTUSNUMMER

L.A.V. METZEMAEKERS: een Europa van *projecten* en *deelakkoor-
 den*? W. DEKKERS: *Philips'* plan voor Europa. G. VAN BENTHEM
 VAN DEN BERGH: hoe SDI ('Star Wars') het kernwapendebat ver-
 dringt. BEN KNAPEN: pechvogel Kohl na *Bitburg*. J. W. VAN DER
 MEULEN: einde aan *Zuid-Afrika's* illusies als regionale supermacht.
 MARTIN VAN BRUINSEN: Heilige Oorlog in *Indonesië*? ROGER N.
 BUCKLEY: kwetsbare ministaatjes in *Caribisch* gebied. ARNOUT
 SCHALKER: de lokroep van *Groot-Israël*. En S. W. COUWENBERG:
 Ideologiseren als wortel van *Oost-Westconflict*. Plus boekbesprekin-
 gen: DICK LEURDIJK over VN: ideaal & werkelijkheid, H. J. NEUMAN
 over militairen & burgerdeskundigen en MARIANNE VAN LEEUWEN
 over Europees beleid en Midden-Oosten. Plus boek aankondigin-
 gen. Plus literatuurlijst over SDI.

vier continenten in één blad

EEN VOORDELIG

KENNISMAKINGSPAKKET: f 10,-

Dit extra dikke *augustusnummer* plus een recent proefnummer kunt
 u bestellen door overmaking van *slechts f 10,-* op postgiro 59 59 00
 t.n.v. Instituut Clingendael, Abonnementen Internationale Spectator
 te 's-Gravenhage, onder vermelding van *proefpakket*.

Abonnementsprijs f 70,- (studenten f 60,-) per jaar.

Ik *abonneer* mij nu op de *Internationale Spectator* en wacht op de
 ontvangst van het *augustusnummer* 1985 plus een acceptgirokaart
 voor de laatste 5 afleveringen van 1985 ad. f 25,-

Naam:

Straat:

Plaats + postcode:

Studie/coll. nr.:

In open envelop zonder postzegel zenden aan: *Administratie Interna-
 tionale Spectator*, Antwoordnummer 1823, 2500 VB 's-Gravenhage.

kantie aan het Scheveningse
 strand of met het kind aan de
 hand in de tuin.
 Afbeeldingen van prenten door
 politieke tekenaars als Johan
 Braakensiek en Louis Raemaekers
 laten zien hoe de positie van
 dienstmeisjes af en toe aandacht
 kreeg in couranten en weekbla-
 den.

De tentoonstelling is van 20 sep-
 tember tot 20 oktober te zien in
 het Algemeen Rijksarchief in Den
 Haag (bij het Centraal Station,
 open ma. t/m za. van 9 u. tot 17
 u., toegang gratis), van 1 tot 23
 november in Groningen en in fe-
 bruari 1986 in Apeldoorn. Verde-
 re informatie over de 'route' van
 de tentoonstelling kunt u krijgen
 bij Hanneke Oosterhof, Museum
 Marialust, Apeldoorn.

Het onderzoek op grond waarvan
 de tentoonstelling is samengesteld
 is te lezen in: Barbara Henkes,
 Hanneke Oosterhof, *Kaatje ben je
 boven? Leven en werken van Ne-
 derlandse dienstbodes, 1900–
 1940*, Uitg. Sun, Nijmegen 1985,
 f 28,50.

Liederen over fascisme en oorlog

Bestemd voor: 4e–6e klas

Gezelschap: Krach

Programma: Liederen van Brecht/
 Eisler/Weill rond het thema fascis-
 me en oorlog.

Duur: Een lesuur

Data: Na overleg, op maandag en
 vrijdag

Zaal: Klaslokaal/Aula

Aantal leerlingen: maximaal 75

Kosten: f 300,- per concert (per
 twee op een dag f 420,-)

f 500,- per concert (per twee op
 een dag f 700,-) buiten Nijmegen.

Tot het repertoire van de muziek-
 groep KRACH behoort één op
 zichzelf staande set van twaalf
 liederen, gegroepeerd rond het
 thema fascisme en oorlog. De
 teksten, die door de componisten
 Eisler en Weill op muziek zijn ge-
 zet, belichten dit thema vanuit
 verschillende invalshoeken. Zo
 worden oorlog en fascisme gezien

door de ogen van Duitse mannen in het leger en op het slagveld; door hun vrouwen thuis; verder komen de gedachten van een moeder aan bod, wier kind later de oorlog ingestuurd zal worden en de infiltratie van het fascisme in het onderwijs van Hitler-Duitsland; tenslotte maakt Brecht ons deelgenoot van zijn eigen ervaringen.

Vóór elk nummer wordt een korte toelichting gegeven op de Duitstalige teksten. Het niveau vereist niettemin voorbereiding in de klas. De docenten van met name geschiedenis, maatschappijleer, Duits en muziek kunnen hierbij gebruik maken van een lesbrief die Brecht plaatst tegen de achtergrond van de toenmalige internationale verhoudingen. Het gehele programma wordt gepresenteerd in een muziektheaterform.

De leden van de groep zijn bevoegde docenten geschiedenis, Duits en muziek. De bezetting

- Wil Derks: gitaar
- Ton Overtoom: contrabas
- Joris van Sleeuwen: sax, dwarsfluit

- Irma Bogers: zang
- Cor Baarda: zang
Contactadres: J. van Sleeuwen, Stephanusstr. 7, 6512 HM Nijmegen. Tel. 080-23 67 21.

350-jarig bestaan

In 1986 bestaat de Rijksuniversiteit

te Utrecht 350 jaar. Dit bijzondere lustrum zal herdacht worden met een groot aantal activiteiten.



Rijksuniversiteit
Utrecht

Eén daarvan is een veelzijdige speciale dag voor allen die ooit aan de RUU studeerden, georganiseerd in samenwerking met het Utrechts Universiteitsfonds. Bent u oud-student, meldt u dan bij het secretariaat van de Stichting 350 jaar RUU, Heidelberglaan 8, 3584 CS Utrecht, onder vermelding van: naam, adres, studierichting en jaar van aankomst. U ontvangt dan alle nadere informatie. U kunt natuurlijk ook bellen: 030-53 28 50/ 53 28 40.

Regionaal-Groningen

Ubbo Emmius

Op zaterdag 2 november vindt in het gebouw van de lerarenopleiding Ubbo Emmius, Grouwelerie 6 te Groningen, een conferentie plaats gewijd aan 'Regionale Geschiedenis en Onderwijs'. Aanvang 9.30 uur. Sluiting 15.30 uur.

Uitgenodigd worden in de eerste plaats geschiedenisdocenten uit de drie noordelijke provincies.

Programma:

9.30 uur

Ontvangst en koffie

10.00-10.15 uur

Welkom en mededelingen

10.15-10.30 uur

Openingswoord door dr. J.J.

Huizinga

10.30-11.00 uur

Oostfriesland en Noord-Nederland. Een cultuurhistorische vergelijking aan de hand van dia's door J.J. Botke.

11.00-11.30 uur

Inleiding door H. Hülsdünker over de samenwerking tussen geschiedenisdocenten en musea in Oostfriesland.

11.30-12.00 uur

'Tee macht Freunde'. Mirjam Vos leert de deelnemers theedrinken 'nach Ostfriesenart'.

12.00-13.00 uur

Eerste ronde, waarin regionaal-historisch materiaal wordt getoond en besproken.

Er is keuze uit de volgende onderwerpen:

- *Het museum pakt uit*; presentatie Drents Museum te Assen.

- *Historische speurtochten in Stad en Lande*; lesbrieven van het Groninger Museum i.s.m. docenten.

- *Kerken en Kloosters*; lesbrief en bouwplaat van de Stichting Oude Groninger Kerken.

- *Wandelen in het veen*; lesmateriaal over het veengebied rond Annerveenschekanaal.

- *Misdaad in Vlaardingen*; historisch detectivespel, dat gezien het onderwerp, buiten de noordelijke regio is gesitueerd.

- *Cholera in Friesland*; leerlingen- en docentenboek over de cholera-epidemie van 1866.

- *Staken in de Friese venen*; lesmateriaal tot stand gekomen n.a.v. een nascholingscursus.

- *Hoe lang zijt gij reeds aan de fabriek?*; lesmateriaal van het Veenkoloniaal Museum te Veendam op basis van de arbeidsenquête van 1890.

- *Domela komt!*; uitgave van het Museum Willem van Haren te Heerenveen op grond van de belevenissen van landarbeider Imke Klaver (1880-1925).

- *Drenthe in de oorlog*; eerste lesbrief over de Drentse geschiedenis.

13.00-14.00 uur

Lunch en museummarkt: Musea presenteren materiaal.

14.00-15.00 uur

Tweede ronde waarin regionaal-historisch materiaal wordt getoond en besproken.

15.00-15.30 uur

Friesland in Nood! Multimediale show rond de watersnoodramp van 1825.

Aan de conferentie zijn, behalve voor broodjes en koffie, geen kosten verbonden.

Inlichtingen: H. v.d. Veen, sectie geschiedenis Ubbo Emmius, Grouwelerie 6, 9747 AK Groningen. Tel. 050-118107.

voor het schriftelijk eindexamen 1986

Met gratis proefexamen en antwoorden voor de docent (bij klassikale invoering)

EXAMENBUNDELS GESCHIEDENIS

- De Sovjetunie in de jaren 1917-1953 Drs. F.R. Kat

- Nederland in de jaren 1917-1940 Dr. F. Smit

1986 Eindexamen
MAVO
Merlijn

84 blz. f 12,50
ISBN 90238 1755 9
bestelnr. 573201

1986 Eindexamen
HAVO/VWO
Merlijn

100 blz. f 13,75
ISBN 90238 1756 7
bestelnr. 573101

- De stofomschrijving van het CSE in heldere journalistieke stijl
- Jaartallenlijst en begrippenlijst
- Opdrachten n.a.v. de tekst en opdrachten gekoppeld aan werkmateriaal als b.v. historische teksten, uitspraken, redevoeringen en politieke cartoons

informatie en beoordelingsexemplaren bij

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

(ook bij de boekhandel)



SMD

MET MALMBERG EN N.O.T. NAAR HET C.S.E.

Goed nieuws voor docenten geschiedenis en hun leerlingen die zich voorbereiden op het C.S.E. Malmberg en de N.O.T. (Nederlandse Onderwijs Televisie) hebben gezamenlijk een onderwijspakket samengesteld als hulp bij de eindexamenvoorbereiding.

Schooltelevisie motiveert en beeldinformatie blijft beter bij, dat weten docenten uit eigen ervaring. Daarom besloot Malmberg, als geschiedenisuitgever bij uitstek, tot samenwerking met de N.O.T.

Resultaat: een katern over de eindexamenonderwerpen De Sowjetunie 1917-1953 en Nederland 1917-1940 en vier schooltv.-programma's over het eindexamenonderwerp De Sowjetunie 1917-1953.

Vanzelfsprekend zijn de inhoud van het katern en van de schooltv.-serie gebaseerd op de richtlijnen van de CEGES-commissie.

Na het succes van vorig jaar zijn ook dit jaar de beide examenonderwerpen weer gebundeld in een dubbelkatern.

De prijs blijft hierdoor onder de tien gulden. Er zijn aparte edities voor havo/vwo en voor mavo. Een docentenhandleiding met antwoorden krijgt u als gebruiker gratis.

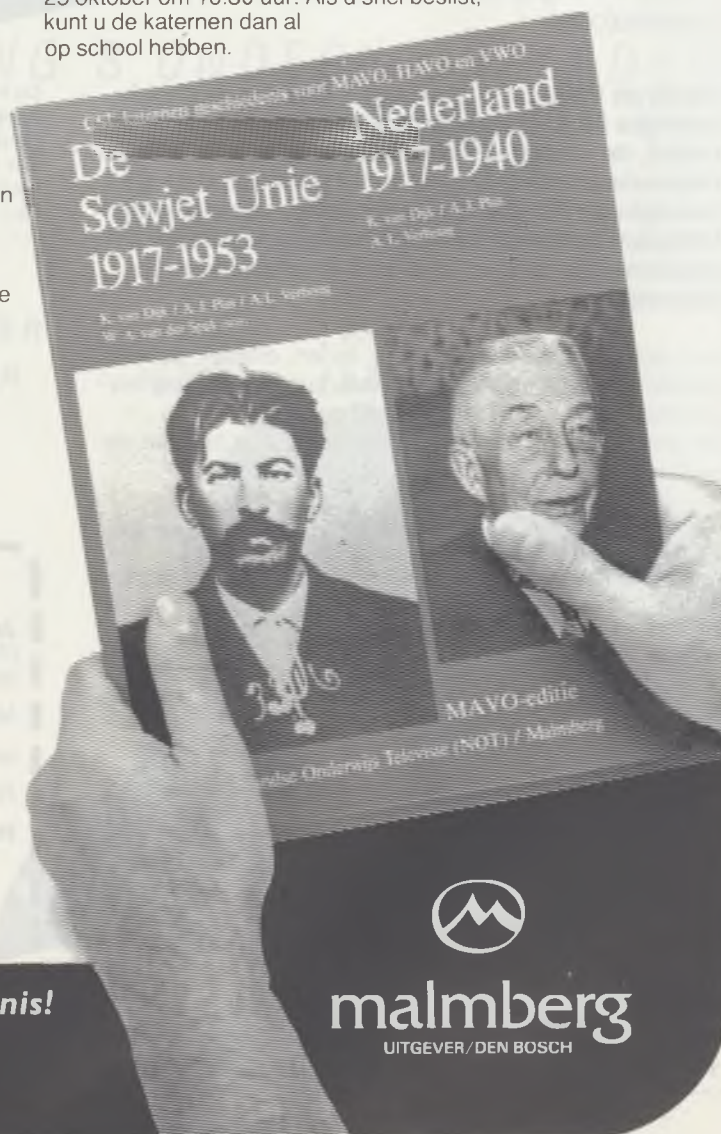
Bestellen

Het dubbelkatern kunt u bestellen bij de boekhandel of rechtstreeks bij Malmberg, Postbus 233, 5201 AE Den Bosch, telefoon 073 - 215565.

Dubbelkatern De Sowjetunie 1917-1953,
Nederland 1917-1940
MAVO-editie ISBN 90 208 0644 0
Prijs f 9,95
HAVO/VWO-editie ISBN 90 208 0634 3
Prijs f 9,95

**Twee examenonderwerpen
voor de prijs van één.**

De eerste uitzending van de N.O.T. over de Sowjetunie is op dinsdag 22 oktober om 11.30 uur en wordt herhaald op vrijdag 25 oktober om 10.30 uur. Als u snel beslist, kunt u de katernen dan al op school hebben.



Malmberg maakt geschiedenis!


malmberg
UITGEVER/DEN BOSCH

Nu actueler dan ooit:

JAARBOEK 1984/85
**vrede
en
veiligheid**

onder redactie van Egbert Boeker
(natuurkundige) en Ben Oostenbrink
(polemoloog)

Vrede en Veiligheid geeft een grote hoeveelheid feitelijke informatie over het Nederlandse defensiebeleid, de Nederlandse wapenproductie en -handel, relevante ontwikkelingen in het buitenland en de bewegingen binnen de Nederlandse samenleving. Uiteraard besteedt het boek ook aandacht aan de plaatsing van kruisraketten en de besluitvorming daaromheen.

Het Jaarboek geeft veel cijfers, feiten, citaten, achtergrondinformatie en illustratiemateriaal die u bij uw lessvoorbereiding en uw lessen kunt gebruiken. En zeker de eerstkomende maanden zult u niet om de onderwerpen vrede en veiligheid heen kunnen.

Het Jaarboek 1984/85 Vrede en Veiligheid is het tweede in een serie. Vorig jaar kreeg de uitgave lovende recensies: '... meer dan een jaarboek. Het is eerder een algemene inleiding in de actuele vredes- en veiligheidspolitiek waarin praktisch alles staat dat iedereen zou moeten weten.' (*Hylke Tromp in de Volkskrant*). 'Dit eerste jaarboek in de reeks bevat nogal wat "voorgeschiedenis" ... Maar gezien de overdachte wijze waarop dit eerste jaarboek is samengesteld mogen wij erop vertrouwen dat de redactie ook in '85, '86 en '87 kans zal zien zo'n 280 bladzijden op een belangwekkende wijze gevuld te krijgen.' (*H.J. Neuman in Trouw*).

De inhoud van Vrede en Veiligheid bestaat uit 11 hoofdstukken:
Inleiding

1. Veiligheid en onderontwikkeling
2. Bewapening en veiligheid
3. Het Amerikaans-Russische overleg
4. De VN en het streven naar ontwapening
5. Om de veiligheid van Europa
6. Het Nederlandse veiligheidsbeleid
7. Het Nederlandse defensiebeleid
8. Nederlandse wapenproductie en wapenhandel
9. De Nederlandse samenleving en het veiligheidsprobleem
10. Het onderzoek naar vredesvraagstukken
11. Literatuur en overige informatie

JAARBOEK 1984/85

**vrede
en
veiligheid**

bewapening, vredesbeweging en
het Nederlandse veiligheidsbeleid

De medewerkers aan het boek zijn: Michiel van Alphen, Frank Barnaby, Dick Benschop, Egbert Boeker, Ko Colijn, Marcel Coté, Ben Dankbaar, Ige Dekker, Philip Everts, André Gerrits, Henk Gerritsma, Bas ter Haar, Rudolf Jurrjens, Herman de Lange, Dick Leurdijk, Henk Leurdijk, Chiel van Meijnefeldt, Ben Oostenbrink, wijlen Bert Róling, Paul Rusman, Joop Scheffers, Leon Wecke en Jan Wijkstra.

Jaarboek 1984/85 Vrede en Veiligheid
is een uitgave van



Samsom Uitgeverij bv

Stadhoudersplein 1

2404 BE Alphen aan den Rijn

01720 - 6 21 20

COUPON

Ja, ik wil ex. van *Vrede en Veiligheid Jaarboek 1984/85* (14 03493 8) bestellen à f 32,50 inclusief btw, exclusief verzendkosten. Ik betaal nadat ik uw factuur heb ontvangen.

Naam:

Adres:

Postcode en woonplaats:

Handtekening:

Deze coupon in een ongefrankeerde envelop opsturen aan:
Samsom Uitgeverij bv
Antwoordnummer 10151
2400 VB Alphen aan den Rijn.

Telefonisch bestellen kan ook: (01720) 6 21 20.
Vrede en Veiligheid is ook verkrijgbaar bij de boekhandel.

LEERLINGEN GOED MOTIVEREN?

Dit is minder moeilijk dan soms lijkt. Het hangt niet alleen af van de persoonlijke inventiviteit en het enthousiasme van de docent(e), maar ook van het materiaal dat leerlingen onder ogen krijgen. Keesing's Onderwijsbladen bieden al meer dan 25 jaar:

ACTUALITEIT - DEGELIJKHEID - HELDERE TAAL - LEVENDIGE VORMGEVING

Leerlingen lezen graag Antenne, Blikopener, Reflector.
Ook uw leerlingen.

Een collectief abonnement is goedkoop en u krijgt er gratis
een docentenhandleiding bij die u het voorbereiden van
uw lessen aanzienlijk makkelijker maakt.

KEESING'S ONDERWIJSBLADEN DE ACTUELE METHODE!



Uitgeverij Keesing.
Postbus 1118.
1000 BC Amsterdam
Tel.: 020-56.41.111.

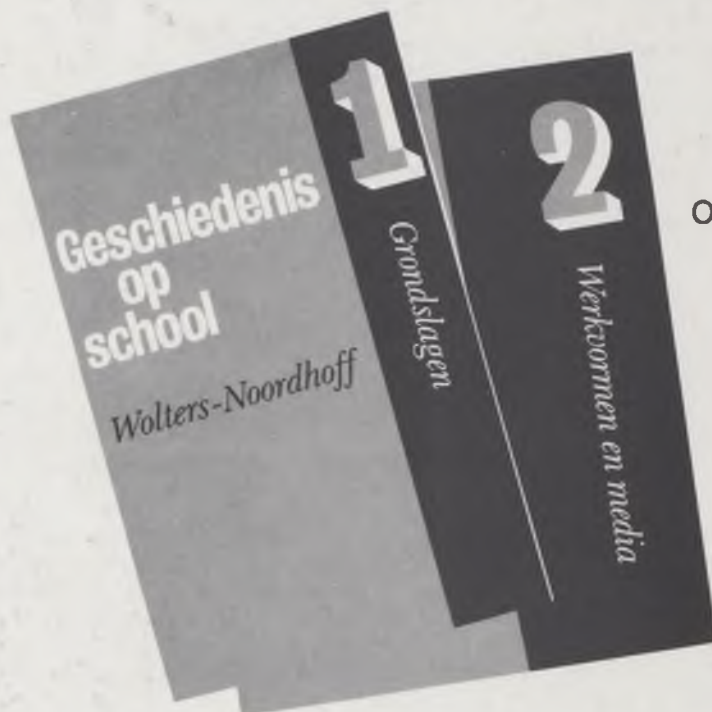
Prijzen per nummer bij een collectief abonnement:

ANTENNE	(17 x 8 BLZ.)	f 1,-
BLIKOPENER	(7 x 24 BLZ.)	f 2,-
REFLECTOR	(7 x 36 BLZ.)	f 2,70



FOTO ANDRÉ RUIJS

Geschiedenis op school



onder redactie van
L.G. Dalhuisen
J.G. Toebe en
D.H. Verhagen

Deel 1
ISBN 90 01 33511 X
436 pag. f 53,00

Deel 2
ISBN 90 01 33512 8
330 pag. f 51,00



Wolters-Noordhoff bv
Postbus 58
9700 MB Groningen
Telefoon (050) 226359

Deel 1 **Grondslagen**

- 1 Geschiedenisonderwijs in de moderne samenleving
- 2 Doelstellingen en de onderwijspraktijk
- 3 De betekenis van de ontwikkelings- en leerpsychologie
- 4 Leerstofkeuze: algemene uitgangspunten
- 5 Leerstofkeuze: de eigen tijd en de eigen regio
- 6 Geschiedenis en andere vakken
- 7 Staatsinrichting of staatkunde
- 8 Toetsproblematiek
- 9 Basisgegevens voor de beginnende leraar

Deel 2 **Werkvormen en media**

- 10 Werkvormen, algemene oriëntatie
- 11 Doceren, vertellen en het onderwijsleergesprek
- 12 Opdrachtvormen, groepswork en discussie
- 13 Dramatische werkvormen
- 14 Werken met bronnen
- 15 Het leerboek
- 16 Historische jeugdliteratuur
- 17 Onderwijsbladen en kranten
- 18 Het gebruik van beelden in het geschiedenisonderwijs
- 19 Film als historische bron in het geschiedenisonderwijs
- 20 Kaarten, diagrammen en cijfermateriaal
- 21 Geluidsopnamen
- 22 Het museum
- 23 Excursies
- 24 Oral history
- 25 Stappen bij het ontwerpen en evalueren van lessen

Verkrijgbaar in de boekhandel en bij de uitgever.

Wolters-Noordhoff