
Tijdschrift van de
vereniging van docenten
in geschiedenis en
staatsinrichting
in Nederland (VGN)

KLEIO

22e jaargang nr. 6
juli 1981

Inhoud

Adressenlijst van commissies, sectiebesturen en afdelingssecretarissen	1
Jaarrede van de voorzitter van de VGN 4 april 1981	2
Notulen algemene ledenvergadering	3
Centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting — brief van de minister — antwoord van de VGN	6
Sectievergaderingen 4 april 1981	8
Beoordeling en cijfergeven bij geschiedenis D. Steenis, R. Bolsius	9
Het niveaudrama gecontinueerd; de omrekentabel in het c.s.e. geschiedenis Mavo 1981 R. Kriesch, R. Bolsius	12
Moeder!!! daar ligt iets achter Drente...! H. van der Veen	14
Naar een nieuw vak: irenologie? J. G. Toebes	24
Johan Gerard Toebes, geschiedenis: een vak apart? P. Fontaine	26
VGN nieuws	28
Kroniek	29
Ingezonden brieven	30
Recensies	32

Redactie

J. Harderwijk, *voorzitter*,
Dorpsstraat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.
Drs. F.R. Kat, *secretaris*, Jeudestraat 4,
4011 GL Zoelen, tel. 03448-1686
Drs. F.G. van Baardewijk, Utrecht.
Drs. C. Bogaerts, IJsselstein.
Dr. E.M. Janssen Perio, Rotterdam.
Mevr. Drs. J. Rijken, Amsterdam.
Mevr. T. Bogaerts-Stoopman, IJsselstein

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

Adressen VGN

Algemeen bestuur
Drs. J. Drewes, *voorzitter*, Bachlaan 58,
1817 GK Alkmaar, tel. 072-112015
Drs. N. Bakker, *vice-voorzitter*, Noorder-
eind 149, 1243 JM 's-Graveland, tel. 035-
63135
G.J. van der Tweel, *1e secretaris*, Van
Deventerweg 6, 6861 EW Oosterbeek, tel.
085-337018
Drs. E. Boerhout, *2e secretaris*, Andros-
dreef 14, 3562 XA Utrecht, tel. 030-
617769
Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *penning-
meester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oude-
molen (Dr.), tel. 045-317162
J. Engbers, *sectie (1) Pedak/basisonder-
wijs*, Roest 2 Olland, 5491 XX St. Oeden-
rode, tel. 01438-3138
P.L. Hendriks, *sectie (2) Mavo/Lbo*, Eu-
ropaweg 25, 6381 KG Ubach over
Worms, tel. 045-317162
Drs. H. J. P. M. Ketelaars, *sectie (3)
Havo/Vwo*, Fluitersdreef 27, 6871 LR
Renkum, tel. 08373-5958
Mevr. Drs. C.W.M. Schunk, *sectie (4)
Tertiair Onderwijs*, Talingsingel 64, 6883
CX Velp, tel. 085-649605
J. Harderwijk, *redactie Kleio*, Dorps-
straat 54, 3611 AG Oud-Zuilen.
Mevr. D.H. Verhagen, *Didactiekcommis-
sie*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB
Leiden, tel. 071-122697

Correspondenten

Sectie (1) Pedak/Basisonderwijs
Drs. C. G. van der Kooij, Winschoterweg
10, 9723 CG Roodehaan, tel. 05904-
1556
Sectie (2) Mavo/Lbo
S. Erich, Rysloane 15, 9283 XS Surhui-
zum, tel. 05123-1607
Sectie (3) Havo/Vwo
Mevr. drs. E. Karreman, Van Limburg
Stirumstraat 13, 3581 VA Utrecht, tel.
030-514052
Sectie (4) Tertiair Onderwijs
Mevr. drs. C. W. M. Schunck, Talingsin-
gel 64, 6883 CX Velp, tel. 085-649605
Didactiekcommissie
H. van Duysen, Van Baerlestraat 65 IV,
1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976
Onderwijsadviescommissie
Drs. H. Nolles, Stevensweg 22, 2141 VL
Vijfhuizen, tel. 02508-1934

Ledenadministratie

Aangifte, wijzigingen en opzegging van het lidmaatschap **schriftelijk** meedelen aan: **Administratie VGN, Vreeswijk-straat 319, 2546 AJ 's Gravenhage**. Aan nieuwe leden wordt verzocht bij hun aangifte mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, huisadres, telefoonnum-
mer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft en ook de sectie of het soort lidmaatschap waartoe men wenst te behoren. Betaling na ontvangst acceptgirokaart.

Contributies

Voor 1980 bedragen de contributies:

Gewone leden

- a. docenten PA's, Havo,
Vwo en tertiair onderwijs f 90,—
 - b. docenten Mavo, Lbo,
basisonderwijs f 60,—
 - c. buitengewone leden f 55,—
 - d. studentleden f 50,—
- Leden, die minder dan 16 uur per week lesgeven, kunnen in aanmerking komen voor een verminderde contributie. Hiertoe moet men een schriftelijk verzoek indienen bij de penningmeester, met vermelding van naam, adres, naam van de school, aantal te geven uren en de categorie waartoe men behoort.

Vermindering van contributie moet elk jaar opnieuw worden aangevraagd voor 1 december van het nieuwe kalenderjaar.

Abonnementen

Reglementair komen alleen diegenen in aanmerking voor een abonnement, die geen docent geschiedenis en staatsinrichting zijn. Leden van de VGN ontvangen Kleio kosteloos.

Niet-leden kunnen zich na goedkeuring van het bestuur abonneren op Kleio à f 65,— per jaar. Voor aanvraag richt men zich tot de penningmeester van het bestuur, Mevr. H. Mulkens-Harmijer, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen.

Losse nummers

Kleio f 7,— tenzij anders vermeld. Leerlingenmateriaal Kleio-Didactica: minder dan 10 ex. f 3,— per ex., meer dan 10 ex. f 2,50 per ex.

Bestelling geschiedt door overmaking van het juiste bedrag op gironummer 128701 t.n.v. penn. VGN 's-Gravenhage. Vermelden: jaargang, nummer en gewenst aantal exemplaren.

Inzending kopij

Bij inzending van kopij gaat de redactie ervan uit dat deze niet tevens elders ter publicatie wordt aangeboden. Kopij gaarne in tweevoud, op eenzijdig betypte vellen. Voorgedrukt kopijpapier wordt op aanvraag toegezonden.

Lijst van commissies, sectiebesturen en afdelingssecretarissen

Bestuur sectie (1) Pedak/Basisonderwijs

Drs. C.G. van der Kooij, *voorzitter*, Winschoterweg 10, 9723 CG Roodehaan, tel. 05904-1556

Mevr. Drs. M. Kingmans, *secretaris*, Rubensstraat 57, 9718 MD, Groningen, tel. 050-132787

Drs. R. Kingma, *penningmeester*, Hage Weer 3, 1151 EN Broek in Waterland, tel. 02903-1517

Drs. F.W.P. Dijkstra, H.W. Mesdagstraat 27A, 9718 HB Groningen, tel. 050-126184

J. Engbers, Roest 2 Olland, 5491 XX St.-Oedenrode, tel. 04138-3138

Dr. F.G.G. Govers, Elzenstraat 12, 5402 LR Uden, tel. 04132-64117

Bestuur sectie (2) Mayo/Lbo

P.L. Hendriks, *voorzitter*, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms, tel. 045-317162

Mevr. E. Confurius, Reviusrondeel 185, 2902 EE Capelle a.d. IJssel, tel. 010-503046

P. Doves, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062

S. Erich, Rysloane 15, 9283 XS Surhuizum, tel. 05123-1607

H. Zwarteveen, Prinses Irenelaan 51, 3822 CB Leusden, tel. 033-940879

J.P.G. Moerkens, Jan van Galenstraat 13, 3143 KC Maassluis, tel. 1899-16490

Bestuur sectie (3) Havo/Vwo

Drs. H.J.P.M. Ketelaars, *voorzitter*, Fluijtersdreef 27, 6871 LR Renkum, tel. 08373-5958

L. Mulder, *secretaris*, Meerkoetmeent 64, 3844 XR Harderwijk, tel. 03410-16676

Mevr. Drs. P.C.D. Greven-Den Ouden, Colense 39, 3761 GG Soest, tel. 02155-14088

Mevr. Drs. E. Karreman, Van Limburg Stirumstraat 13, 3581 VA Utrecht, tel. 030-514052

R. Velema, Leyenweg 8, 7957 NG De Wijk (Dr.), tel. 05224-2317

J. v.d. Werf, Julianastraat 28, 6369 BR Simpelveld, tel. 045-441239

Bestuur sectie (4) Tertiair Onderwijs

Mevr. Drs. C.W.M. Schunck, *voorzitter*, Talingsingel 64, 6883 CX Velp, tel. 085-649605

Drs. J. Baalbergen, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude, tel. 02946-3207

J. Beetsma, *universiteiten*, Zonstraat 112, 3581 MX Utrecht, tel. 030-522303

Dr. N.J. Maarsen, *NLO's*, Hazelaarstraat 38, 4131 AC Vianen, tel. 03473-2749

Drs. L.M.P.G. Smeets, *MO-opleidingen*, Beatrixlaan 24, 9341 EE Doorn, tel. 03430-4171

Didaktiekcommissie

Mevr. D.H. Verhagen, *voorzitter*, Tiboel Siegenbeekstraat 28, 2313 HB Leiden, tel. 071-122697

H. van Duysen, *secretaris*, van Baerlestraat 65 IV, 1071 AR Amsterdam, tel. 020-799976

Mevr. H. Mulkens-Harmeyer, *1e penningmeester*, Hoofdweg 116, 9484 TB Oudemolen (Dr.), tel. 05923-424, postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didaktiekcommissie VGN

P. Doves, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062

Onderwijsadviescommissie

Drs. H.Th. Lambooy, *voorzitter*, Nes 2 A, 1741 JZ Schagen, tel. 02240-14347

Drs. H. Nolles, *secretaris*, Stevensweg 22, 2141 VL Vijfhuizen, tel. 02508-1934

K.G. van Manen, Beukenlaan 34, 3927 AK Renswoude, tel. 08387-1661

Mevr. drs. M.I. Röder, Peuleyen 21, 2742 ED Waddinxveen, tel. 01828-6077

J.L. Frieling, Aert van Neslaan 527, 2341 HS Oegstgeest, tel. 071-170483

afdelingssecretariaten

1440-1939 Alkmaar, G. Roos, Gerberahof 5, 1689 HW Zwaag, tel. 02292-3377

1000-1439 Amsterdam, vacant

6500-7099 Arnhem, J. Sillekens, Patrijstraat 42, 6542 TM Nijmegen, tel. 080-778680

5140-5499 Den Bosch, Mevr. W. v. Mulken, Brede Haven 37, 5211 TL Den Bosch, tel. 073-135121

4700-5139 Breda, A. Schillemans, Kennedylaan 45, 5051 XE Goirle, tel. 013-341252

5500-5799 Eindhoven, Drs. A. van den Broek, Barrierweg 196, 5622 CP Eindhoven, tel. 040-436415

4300-4699 Goes, J. Kostermans, Rembrandtlaan 61, 4462 AH Goes, tel. 01100-12844

9300-9999 Groningen, Mevr. C. Venema, Anna Paulownastraat 37, 9725 JR Groningen, tel. 050-252476

2200-2739 Den Haag, vacant

1940-2199 Haarlem, P.J. van Wees, Twijnderslaan 12, 2012 BJ Haarlem, tel.

023-313218

6300-6499 Heerlen, J.A. Klomp, Pannesheiderstraat 80, 6462 EE Kerkrade, tel. 045-456199

7440-7739 Hengelo, Drs. S.H. Quee, Tolensstraat 1, 7471 ZD Goor, tel. 05470-4462

8400-9299 Leeuwarden, H.G. Wolthoff, Nynke v. Hichtumwei 66, 8915 JJ Leeuwarden, tel. 05100-21982

6100-6299 Maastricht, Drs. E. Koers, Veldspaatstraat 23, 6216 BM Maastricht, tel. 043-30036

2740-3399 Rotterdam, P. Baardse, v.d. Helmstraat 27, 3067 HA Rotterdam, tel. 010-204915

3400-4299 Utrecht, G. Derriks, Rotskruijer 22, 3435 RT Nieuwegein, tel. 03402-45663

5800-6099 Venlo, vacant

7100-7439 Zutphen, vacant

7740-8399 Zwolle, J. Vrielink, H. Stevinstraat 11, 3841 KB Harderwijk, tel. 03410-15288

Jaarrede van de voorzitter van de VGN 4 april 1981

Dames en Heren,

Het ligt voor de hand, dat, als een nieuwe voorzitter zijn eerste jaarrede uitsprekt, hij daarin vertelt van de nieuwe ervaringen, die hij heeft opgedaan. Dat kunnen hele concrete ervaringen zijn, ervaringen die duidelijk te maken hebben met bepaalde beleidsbeslissingen. Het kunnen ook heel persoonlijke ervaringen zijn, ervaringen die je het gevoel geven midden in belangrijke ontwikkelingen te staan. Van zo'n laatste ervaring wil ik U iets vertellen en daar dan enige gedachten aan vastknopen over de ontwikkelingen, waarin de VGN zich naar mijn mening thans bevindt.

Het was midden in de grote vakantie van het vorig jaar, zo halverwege de maand juli, dat ik werd opgebeld door een mij volkomen onbekende collega, die de voorzitter van de VGN echt om raad kwam vragen. Hij was al vast begonnen met de voorbereidingen voor het volgende cursusjaar, maar zat met het probleem hoe daarin de behandeling van de stof van het centraal schriftelijk eindexamen, waaraan hij over iets minder dan twee jaar wel zou moeten meedoen, te passen. Aangezien het toch een van die vele regenachtige avonden was, waardoor deze vakantie mij nog steeds goed is bijgebleven, heb ik er een half uurtje voor uitgetrokken, en de collega vanuit mijn praktische ervaring als deelnemer aan de experimentele examens enige naar ik hoop nuttige adviezen kunnen geven.

Na dit gesprek was bij mijzelf enigszins de reactie: 'Hé, is een voorzitter daar ook nog voor nodig?' Wat ik tot dan toe had meegemaakt lag in zo grote mate vooral op het politieke vlak, dat het een verademing was om met mijn overigens beperkte capaciteiten op dat terrein ook eens als vakdidacticus bezig te kunnen zijn. En daarop doordenkend kreeg ik het idee, dat zo'n verhuizing van het meer politieke naar het meer didactische werk ook voor de VGN best een goede ontwikkeling zou kunnen zijn. Natuurlijk, de VGN zal het politieke vlak niet mogen verwaarlozen en ook zullen we bepaalde didactische vernieuwingen nooit tot stand kunnen brengen, als we het politiek niet goed weten te spelen. Maar ieder van U weet, ook al bent U de term niet tegengekomen in de veelbesproken lijst van namen, termen en begrippen, dat het in de politiek eigenlijk maar om één ding gaat, en dat is 'macht'.

En als er iets het afgelopen jaar wel geble-

ken is, dan is het, dat de VGN geen 'macht' bezit. Het is niet dat men ons in Den Haag niet kent. We zijn daar na de vorige jaarvergadering een paar keer op redelijk korte termijn en uiterst hoffelijk ontvangen. En als we ons standpunt nog eens uitvoerig schrijven, dan wordt dat ook altijd in de overwegingen, die tot een bepaalde beslissing leiden, meegenomen. Maar... die beslissing valt dan wel anders uit dan wij willen.

Een van de oorzaken van dit gebrek aan macht is mijns inziens gelegen in het feit, dat de VGN te weinig geprofessionaliseerd is. Het is te veel vrijwilligerswerk. Dat is een keus geweest, die jaren geleden gedaan is. Ik wil ook niet zeggen, dat het zo altijd zou moeten blijven... Dat is een kwestie van wat de leden willen en wat ze er voor over hebben. In de huidige situatie echter zeg ik: laat de VGN zich vooral toelleggen op onderwijskundige en didactische vernieuwingen. Ook daarin is nog veel te doen; maar daarin zijn ook velen bereid mee te denken en mee te werken. Vele nieuwe aanzetten zijn de afgelopen jaren reeds gegeven. Laat ik een paar voorbeelden onder uw aandacht brengen.

Als eerste noem ik dan de DBK of voor degenen, die het jargon niet kennen, de differentiatie binnen klasseverband. Niet specifiek voor ons vak uitgevonden heeft het toch een eigen dimensie aan het denken over ons vak gegeven.

Ook de geschiedenisdocent moest zich gaan afvragen, hoe hij de twee belangrijkste keuzes, die hij bij zijn lessen maakte, n.l. de keuze van leerstof en de keuze van werkvormen, aan moest passen aan het niveau van de individuele leerling, waarbij we er dan vooreerst maar even van uitgaan, dat zo'n 'niveau' gemakkelijk te bepalen is. Van verschillende kanten zijn de mogelijkheden van differentiatie binnen klasseverband onderzocht en in praktische voorbeelden uitgewerkt. Het is niet te hopen, dat daardoor het onderzoek van die mogelijkheden gefixeerd wordt. Met name onderzoek naar andere vormen dan wat ik maar zal noemen het basisstof-verrijkingsstof-model lijkt me geboden.

Door dit alles ben ik al min of meer vanzelf aangeland bij een tweede didactisch probleem, waar we in het onderwijs in het algemeen, maar in het geschiedenisonderwijs in het bijzonder mee worstelen, het probleem van het niveau. Bij sommige vakken schijnt men nog wel eens een idee te hebben van het verschil

tussen bijv. een Mavo-, een Havo- en een Vwo-niveau; wat ons vak betreft luidt bijv. de tekst van het Rijksleerplan en ook van het officiële eindexamenprogramma voor elk van die 3 schooltypes vrijwel gelijk.

Zo is het ook jammer, dat de CEGES nooit expliciet geformuleerd heeft wat het verschil tussen deze niveaus is, het hooguit aan de docenten overlatend om uit de gestelde vragen en opdrachten mogelijke verschillen te destilleren. En toch lijkt het mij belangrijk tot zo'n formulering te komen. Daarvoor zal het nodig zijn tot een communis opinio te komen over doelstellingen, stofkeuze en werkvormen. En nu zijn er wat dit aangaat in ons geschiedeniswereldje misschien wel net zo veel opvattingen als er docenten zijn, en heeft dienaangaande bijna elke didacticus een eigen 'richting' ontwikkeld.

Maar willen wij de overtuiging, die we toch wel allemaal hebben, dat ons vak van wezenlijk belang is voor de vorming van de jeugd en eigenlijk van de hele mens, willen wij deze overtuiging ook tegenover anderen kunnen waarmaken, dan zullen we misschien toch eens moeten afzien van een al te rigoreus handhaven van eigen standpunten, en met waardering voor ieders inbreng het eens moeten worden over formulering van doelstellingen en praktische uitwerking daarvan voor elk te onderscheiden niveau.

Deze gedachte heeft al ten grondslag gelegen aan het verzoek van het bestuur van de VGN zo'n twee jaar geleden aan met name de secties Mavo/Lbo en Havo/Vwo om eens een nieuw eindexamenprogramma op papier te zetten. De voorlopige resultaten daarvan zullen U later vandaag ter discussie worden voorgelegd. Het zal duidelijk zijn, dat wij niet vinden dat het hierbij moet blijven. Na het eindexamen komt misschien het Rijksleerplan als grote voorbeeld voor zowel vele niet-rijkscholen, alsook voor vele methodenschrijvers eens aan de beurt. Of misschien kan de VGN hierbij een helpende hand bieden aan de geschiedenissecties van scholen, waar men met het formuleren van een schoolwerkplan bezig is.

Dat een dergelijke bezinning nodig is, komt ook naar voren in de discussie, die nog steeds aan de gang is over de relatie van het vak geschiedenis en staatsinrichting met andere vakken. Deze discussie wordt op alle mogelijke niveaus gevoerd. U hebt in de meest regelmatig verschijnende rubriek van Kleio, die van onze sectie Pedak/Basisonderwijs, kunnen lezen

hoe deze problematiek een rol speelt bij het invullen van een programma voor de Pedagogische Academie-nieuwe stijl, de zgn. PABO, die bij leven en welzijn in 1983 van start zal gaan, en waar het vak geschiedenis dan deel zal gaan uitmaken van een cluster Mens- en Maatschappij-onderwijs.

Sommigen van U hebben deze discussie ook op het hoogst mogelijke academische niveau mogen meemaken, n.l. toen op 26 februari j.l. ons lid Joop Toebes in Nijmegen promoveerde op de eerste dissertatie in ons taalgebied, die het geschiedenisonderwijs als onderwerp had en die de intrigerende titel meekreeg 'Geschiedenis een vak apart?'.

Uit deze beide, maar ook alle daartussenin liggende discussies komt, dacht ik, de volgende twee-eenheid naar voren: Geschiedenis is en blijft een uniek vak, maar het moet wel de stem des tijds verstaan en

zich aansluiten bij wat in andere vakken voor ideeën ontwikkeld worden. Dat betekent misschien wel eens het opgeven van iets eigens. Als het een goed vak is, zal het dat best kunnen hebben.

Dames en Heren, tot nu toe hebt u mij nauwelijks horen spreken over de twee heetste hangijzers van dit ogenblik, de nascholing en het centraal schriftelijk eindexamen. Ik wil er ook niet al te diep op ingaan; u krijgt daar zelf in het verdere verloop van de vergadering nog gelegenheid genoeg voor. Over de nascholing kan ik zeggen, dat het bestuur niet alleen door zal blijven gaan met alert te reageren op de zich bijna wekelijks wijzigende situatie van deze zaak, maar ook hoopt door te gaan met het bevorderen en organiseren van nascholingsactiviteiten, die altijd net een stapje voor liggen op wat de heer Pais of zijn mogelijke opvolger net heeft uitge-

broed.

En dat ik niet uitgebreid ben ingegaan op het centraal schriftelijk eindexamen heeft ook een achtergrond. Er is de afgelopen jaren onnoemelijk veel over het centraal schriftelijk eindexamen gepraat, door zeer velen en uit eerlijke overtuiging, hoewel die overtuigingen niet altijd met elkaar overeenkwamen. Er is een beslissing gevallen, waarbij op dit moment hoogstens nog wat in de marges kan worden geschoven. Die beslissing was niet naar de wens van de VGN. Toch wil ik de VGN-leden oproepen om voortaan niet meer alle creativiteit te leggen in een strijd tegen deze beslissing; laten we deze creativiteit juist gebruiken om een invulling van dat centraal schriftelijk eindexamen te krijgen, die aansluit bij de ideeën, zoals door mij in deze jaarrede verwoord.

Ik dank U voor uw aandacht.

Notulen van de algemene ledenvergadering 4 april 1981

Notulen van de algemene ledenvergadering (jaarvergadering) van de Vereniging van docenten in Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (VGN), gehouden op zaterdag 4 april 1981 in het Jaarbeurs Congrescentrum te Utrecht.

Openbaar gedeelte

1. Om 10.40 opent voorzitter J. Drewes de vergadering en heet alle aanwezigen van harte welkom. Daarna spreekt de voorzitter de jaarrede uit, die u elders in dit nummer vindt afgedrukt.

2. Namens de Commissie Huib de Ruyterprijs deelt dr. N.J. Maarsen mee dat deze prijs uitgereikt wordt aan de vakbegeleidingsgroep geschiedenis van het Mavo-project.

Uit het juryrapport worden door dhr. Maarsen enkele aspecten naar voren gehaald die kenmerkend zijn voor het Mavo-project.

Het Mavo-project is een volhardend experiment met als centraal punt: het omgaan en hoe om te gaan met de verschillen die er tussen leerlingen zijn.

Als aspecten van dit omgaan met verschillen noemt de heer Maarsen

- de vertaling van het historisch-wetenschappelijke naar de doelgroep toe
- de centrale plaats die de zelfwerkzaamheid inneemt
- de strategie van de kleine stappen, lang-

zaam maar zeker vooruit

- de brede opvatting van differentiatie
- de aandacht voor ruim geformuleerde doelstellingen

Het juryrapport noemt ook zwakke punten, zoals de nog niet voldoende onderbouwde vaardigheidstraining.

Als suggesties voor de vakbegeleidingsgroep geschiedenis worden genoemd:

- een betere theoretische ondersteuning van het centraal staande begrip 'inleving'.
- bij het kiezen van onderwerpen rekening houden met onderwerpen die voor de leerlingen van belang zijn.
- meer aandacht besteden aan onderwerpen als mondiale geschiedenis en vrouwengeschiedenis.

Namens de vakbegeleidingsgroep geschiedenis sprak mevr. Ria Kriesch een dankwoord, waarin zij ook even de problemen waarmee men worstelt, naar voren liet komen. Zij noemde o.a.

- hoe geschiedenis meer kindgericht te laten zijn in plaats van vertaalde wetenschap.
- hoe vorm te geven aan het geschiedenisonderwijs van de jaren tachtig.

3. Om 11.15 betrad mevr. Hella Haasse het spreekgestoelte.

Zij gaf een indringend beeld van de wijze waarop zij als auteur omgaat met historisch materiaal. In een van de volgende nummers van Kleio zal verslag gedaan

worden van de inhoud van haar verhaal.

Nadat enkele aanwezigen gebruik hebben gemaakt van de gelegenheid tot het stellen van vragen sluit voorzitter Drewes de ochtendvergadering met het uitspreken van een dankwoord aan mevr. Haasse.

Sectievergaderingen

Na de lunch werd door de verschillende secties van 13.30 tot 13.45 vergaderd. De notulen van deze vergaderingen vindt u elders in dit nummer weergegeven.

Huishoudelijk gedeelte

1. Ingekomen stukken zijn binnengekomen van de afdelingen Arnhem, Breda en Utrecht.

2. De notulen van de algemene ledenvergadering gehouden op 22 maart 1980 worden ongewijzigd goedgekeurd.

3. Jaarverslag van de beide secretarissen (afgedrukt in Kleio 1, 1981)

a. Dhr. Schopman noemt punt 4 van 'Knelpunten van het geschiedenisonderwijs' alarmerend. De achtergrond van de gewijzigde urentabel is dat op een aantal experimenteerscholen i.v.m. de invoering in de brugklas van vakken zoals Duits, algemene technieken, enz. speciale lestabels nodig zijn.

Dhr. Berkhout verklaart dat het hier gaat om twee soorten lestabellen die als het ware in elkaar geschoven moeten worden.

De zgn. 'harde vakken' (bijvoorbeeld de eksakte vakken en de talen) komen er dan beter vanaf dan de 'zachte vakken')

De Onderwijs Advies Commissie zal onderzoeken wat voor het vak geschiedenis de consequenties hiervan zijn.

b. Onder de kop 'Contacten' in het jaarverslag is verzuimd te vermelden dat de VGN zitting heeft in de jury van de jaarlijkse scriptieprijsvraag uitgeschreven door Keesing's onderwijsbladen.

4. Financiën

De Kascommissie, bestaande uit de heren Franssen, Hertog en Plezant, heeft op 7 maart 1981 de stukken inzake het boekjaar 1980 gecontroleerd en in orde bevonden, waarna de penningmeester décharge wordt verleend.

De kascommissie voor het boekjaar '81 zal bestaan uit de heren Baalbergen, Franssen en Plezant.

Van de afdeling Arnhem is het verzoek binnengekomen de algemene vergadering toestemming te vragen tot het verlenen van eigen kasgeld voor de afdelingen. De penningmeester licht toe waarom dat niet mogelijk is. Het is nu zo dat de financiën centraal beheerd worden. Voor iedere afdeling is geld beschikbaar. Rekeningen kunnen opgestuurd worden en worden per omgaande vergoed. Als men zou ingaan op het verzoek van de afdeling Arnhem zou elk overzicht van de financiële middelen zoek raken en oncontroleerbaar zijn. De penningmeester kan hiervoor niet de verantwoordelijkheid dragen. De conclusie is de algemene vergadering af te raden een eigen kas te geven.

Met deze conclusie gaat de vergadering akkoord.

5. Jaarverslag Kleioredactie

N.a.v.

- een negatieve recensie in Kleio 12/80 door C. v.d. Kooy van een door H.S.J. Jansen gehouden inleiding
- een door de Kleioredactie om verschillende redenen niet geplaatst artikel van dhr. Jansen als antwoord op deze recensie stelt hij de volgende vragen:

1. Is hij de enige die vervelende ervaringen heeft met Kleio?

2. Is het mogelijk dat de redactie van Kleio criteria opstelt voor publikaties in Kleio en de criteria te publiceren?

Bij monde van J. Harderwijk antwoordt de redactie op vraag 1: Ja, bij de nieuwe redactie wel, en op de tweede vraag: zie beleidsplan.

Op een vraag van mevr. Karreman over het te late verschijnen van Kleio waardoor

er problemen ontstonden over de tijdstippen van afdelingsvergaderingen antwoordt de voorzitter dat het bestuur bij de drukker de noodzaak tot regelmatige en tijdige toezending van Kleio naar de leden zal benadrukken.

6. Jaarverslag van de Didaktiekcommissie.

Geen opmerkingen.

7. Jaarverslag van de Onderwijs Advies Commissie

Over punt 8 van het jaarverslag van de OAC worden naar aanleiding van de inspectorale enquête die gehouden werd na vragen van Kamerleden de volgende vragen gesteld:

- 1a. Wat is het doel van deze enquête?
- b. Voor wie is de uitslag bestemd?
- c. Wat gebeurt er met deze uitslag?
2. Wat houdt de in hetzelfde punt 8 genoemde ontevredenheid over het eindexamen in?

Dhr. Berkhout beantwoordt de vragen onder 1 als volgt:

- a: Om na te gaan of in de scholen de staatsinrichting voldoende aan bod komt.
- b: De uitslag is mondeling besproken met schoolleiders
- c: De uitslag kan desgewenst gepubliceerd worden.

De OAC zal de resultaten van deze enquête bestuderen en van advies dienen hoe dit te publiceren.

Vraag 2: De ontevredenheid over het eindexamenonderwerp was vooral gericht op de gebrekkige omschrijving.

8. Centraal schriftelijk eindexamen

Het advies van de commissie Hegyi is gestuurd naar de staatssecretaris en aan instanties zoals de Onderwijsraad. Op dit advies zijn geen reacties ontvangen. De Onderwijsraad heeft op 8 jan. '81 advies uitgebracht aan de staatssecretaris.

De mening van de VGN komt in dit advies niet naar voren.

De onderwijsraad adviseert invoering van het c.s.e. onder duidelijk gestelde voorwaarden.

Op het moment van de jaarvergadering heeft de staatssecretaris nog geen beslissing genomen. Er is aangekondigd dat er in 1982 een c.s.e. zal komen met de mogelijkheid tot eigen opgaven. Het is niet bekend onder welke voorwaarden dat zal gebeuren.

Er zal door de VGN krachtig op aangedrongen worden die voorwaarden zo spoedig mogelijk bekend te maken.

De door de afdeling Utrecht ingediende motie inzake dit onderwerp is gelijk aan het standpunt van de Vereniging.

De voorzitter merkt op dat er drie te ver-

wachten mogelijkheden zijn.

1. De staatssecretaris neemt het advies van de VGN over.
2. De staatssecretaris sluit zich aan bij de visie van het ministerie, nl. dat een 'identiteitsexamen' alleen mogelijk is voor scholen met een confessionele signatuur.
3. De staatssecretaris sluit zich aan bij het advies van de Onderwijsraad en komt terug op zijn uitspraken inzake de definiëring van identiteit.

Zowel punt 2 als 3 gaan tegen de wens van de VGN in.

Vanuit de voortdurende onzekerheid over het uiteindelijk besluit van de staatssecretaris komt men tot de vraag: moeten we nog langer wachten of moeten we in actie komen?

Het voorstel om harde akties te gaan voeren wordt door de vergadering als niet reëel gezien. Na enige discussie komt het voorstel op tafel om de tweede correctie te weigeren.

Mevr. Langenbach vraagt zich af of de onvrede tegen het c.s.e. nog even groot is. Als dit inderdaad zo is, dan pas heeft het ook zin het voorstel, de tweede correctie te weigeren, in te dienen.

Dhr. Hartog stelt dat niet alleen tegenstanders, maar ook voorstanders van het c.s.e. bezwaren hebben. Immers, de CE-GES voldoet niet aan de door haarzelf gestelde voorwaarden.

Voorzitter Drewes merkt op dat de CE-GES geen examens meer maakt en dat het veld ook enige invloed heeft op de samenstelling van het examen.

Het gaat bij een eventuele aktie niet zo zeer om de invoering van het c.s.e., maar een aktie moet dienen als protest tegen het negeren van de adviezen van de VGN bij de besluitvorming inzake de invoering van het c.s.e. - gs.

Hij stelt verder dat tussen de harde werkelijkheid en de gevoelens die binnen de VGN leven, grote verschillen zijn. Hij voelt het meest voor de opmerking van mevr. Langenbach dat er waarschijnlijk te weinig leden zijn om een aktie succesvol te laten verlopen. Liever géén aktie dan een slechte aktie. Het gaat hier niet om de kwestie identiteit als zodanig, maar het volledig gepasseerd zijn door het ministerie.

De voorzitter stelt: Als er leden zijn die vinden dat een aktie reële mogelijkheden biedt dan stelt het bestuur van de VGN zich bereid een aktie te ontwerpen.

Een peiling wijst uit dat

59% voor een vorm van aktie is

23% tegen een aktie is

18% zich onthoudt van het uitspreken van een mening

Volgens mevr. Langenbach is het persen-

tage tegen de aktie te groot om een aktie zinvol te doen zijn. Het élan is er uit.

Dhr. de Jonge: Een aktie kan voorbereid worden. Als er geen enkele aktie van de VGN is, dan betekent dit een gezichtsverlies van de VGN op het ministerie. Kennelijk is er toch een aktiebereidheid aanwezig.

De vraag rijst of akties ook haalbaar zijn

Akties haalbaar:	43%
Niet haalbaar:	48%
Geen mening:	9%

Aangezien het bestuur vóór deze tweede stemming gesteld had, dat de uitslag er van bepalend zou zijn voor het al dan niet organiseren van een aktie, betekent deze uitslag dat de gevraagde akties er niet zullen komen.

Vervolgens geeft de voorzitter een uiteenzetting over de wijze waarop het veld tegenwoordig is bij het samenstellen van het c.s.e.

9. Nascholing

Dhr. N. Bakker, vice-voorzitter van de VGN, hield een uiteenzetting van de problematiek rond de nascholing.

De nascholing is of wordt ondergebracht bij de initiële opleidingen. Dit zijn de instituten die de opleiding van onderwijsgevendend verzorgen, zoals de NLO's, de MO-opleidingen en de universiteiten. Elke instelling heeft een eigen nascholingsaanbod.

De nascholingsactiviteiten, zo als deze vanuit de VGN plaatsvonden, zullen door de herstructurering problematisch worden.

Het kernprobleem in de overgangssfeer is het gebrek aan coördinatie van het nascholingsaanbod.

Deze coördinatie, zowel op regionaal als op landelijk niveau, zou kunnen plaatsvinden door het instellen van een centrale coördinatiecommissie, waarin vertegenwoordigd zijn: de MO-opleidingen, de NLO's, de Programmacommissie en de Didaktiekcommissie. Deze commissie publiceert dan het aanbod op het gebied van nascholingsactiviteiten.

Het veld (de afdelingen) moet, wanneer er behoefte bestaat aan nascholing, dit melden aan deze commissie.

Na de uiteenzetting van dhr. Bakker volgt een discussie. Dhr. Roorda wijst erop dat ook de universiteiten een nascholingsaanbod hebben. Er zijn tot op heden een 160 thema's waarop men zich kan inschrijven.

Het wachten is nog op een beslissing van het ministerie.

Op een vraag van mevr. Langenbach antwoordt dhr. Bakker dat er een enquête komt om de nascholingsbehoefte te peilen.

De vergadering stelt zich achter het besluit dat er een centrale coördinatiecommissie moet komen en verklaart dat men aan deze commissie de nascholingsbehoefte zal melden. Verdere mededelingen over deze commissie, waarvan mevr. Schunck zich met het secretariaat belast, zullen volgen in Kleio.

De voorzitter benadrukt dat ook de commissie die de onderwerpen vaststelt zal moeten nagaan in hoeverre de mogelijkheid voor de docenten bestaat zich op deze onderwerpen te oriënteren. Hierover zal met dhr. Bosch contact worden opgenomen.

Omdat de resterende tijd tot de sluiting te kort is worden de punten 10 (bestuurswisseling) en 12 (nieuw eindexamenprogramma) slechts aangestipt. Het punt 12 van de agenda komt uitvoeriger aan de orde in de najaarsvergadering.

Dhr. Ketelaars, voorzitter van de Havo/Vwo sekte, peilt of er belangstelling bestaat voor een eventuele Havo/Vwo-dag. Deze belangstelling blijkt er in ruime mate te zijn, zodat de sekte een dag kan gaan organiseren.

11. Rondvraag.

Dhr. Fontaine stelt, dat, nu de VGN zich heeft neergelegd bij de beslissingen van de staatssecretaris, de VGN zich meer moet gaan toeleggen op die zaken, waarin de VGN haar deskundigheid kan bewijzen. Dit kan gebeuren door meer nadruk te geven aan de onderwijskundige aspecten van het geschiedenisonderwijs. Hiervoor is nodig een overzicht van datgene wat moet gebeuren. In dit verband wijst dhr. Fontaine de vergadering op een plan wat hij heeft gemaakt voor de Raad van Europa. Dit plan is inmiddels gepubliceerd.

Dhr. Schopman vraagt zich af of het beter is het volgend jaar geen spreker uit te nodigen, waardoor er meer tijd vrijkomt voor de behandeling van de agendapunten. De voorzitter stelt dat in de afgelopen 2 jaren, toen er geen sprekers waren, de vergadering ook uitliep. Bovendien wordt een spreker zeer op prijs gesteld.

Op de vraag van dhr. Siegman om de jaarvergadering te verplaatsen naar een later tijdstip antwoordt de voorzitter dat dit niet mogelijk is i.v.m. het financiële boekjaar, maar zegt toe het voorstel in het bestuur in overweging te nemen.

Dhr. Siegman verwijst verder naar het succes van de aktie van de docenten Frans, om dit vak in de brugklassen te behouden. De voorzitter zegt open te staan voor elke suggestie om de aktievoering van de VGN te verbeteren.

Wat betreft de eindexamenproblematiek stelt dhr. Siegman dat de twee onderwerpen in feite een bescheiden aandeel heb-

ben in het jaarprogramma.

Tot slot dankt dhr. Van Velzen het bestuur voor alles wat ze voor de leden en de vereniging gedaan heeft.

12. Sluiting.

De voorzitter sluit om 17.00 uur de vergadering.

G.J. v.d. Tweel

1e secretaris

Centraal Schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting

Brief van de minister

1 april 1981

Aan de besturen van de gemeentelijke en bijzondere dag- en avondscholen voor v.w.o. -h.a.v.o. -m.a.v.o. en van de opleidingsscholen voor onderwijzers waaraan een afdeling h.a.v.o. verbonden is.

ter kennisneming aan:
de rectoren, directeuren van de rijks-, gemeentelijke en bijzondere scholen als bovenbedoeld.

Ten vervolge op mijn circulaire kenmerk C 800106 VO/AV 80-16 van 28 maart 1980 betreffende het schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting deel ik U het volgende mede.

Ik heb besloten, dat met ingang van het schooljaar 1981-1982 bij het v.w.o., h.a.v.o. en m.a.v.o. het eindexamen geschiedenis en staatsinrichting ook bij het schriftelijk examen zal worden afgenomen, en derhalve aan de hand van centraal vastgestelde opgaven.

Op grond van de ontvangen adviezen heb ik afgezien van mijn aanvankelijk voornemen om desgewenst scholen in de gelegenheid te stellen met eigen opgaven het schriftelijk examen geschiedenis en staatsinrichting af te nemen, om redenen verband houdende met hun identiteit.

In plaats daarvan ben ik voornemens, teneinde toch tegemoet te komen aan mogelijke bezwaren van de zijde van bijzondere scholen die verband houden met hun richting, te bevorderen dat in het Eindexamenbesluit dagscholen v.w.o. -h.a.v.o. -m.a.v.o. een bepaling wordt op-

genomen, welke ontheffing mogelijk maakt van het schriftelijk examen geschiedenis en staatsinrichting zoals centraal geregeld.

Om een zodanige ontheffing zal dan kunnen worden gevraagd, wanneer het schoolbestuur dringend bezwaar heeft tegen een onderwerp dat is aangewezen voor dat schriftelijk examen, waarvoor de opgaven centraal worden vastgesteld. Dit bezwaar zal moeten worden onderbouwd en de motivering ervan zal voldoende basis moeten vinden in de statuten van de rechtspersoon waarvan de school uitgaat, het leerplan en het schoolwerkplan, wil het worden ingewilligd. De Onderwijsraad zal worden verzocht omtrent eventuele afwijzing van een gevraagde ontheffing te beslissen.

Over dit voornemen en zijn uitwerking ben ik nog in overleg met de Onderwijsraad.

De staatssecretaris van onderwijs en wetenschappen,
drs. K. de Jong Ozn.

Antwoord van de VGN

14 mei 1981

Excellentie,

Wederom heeft een circulaire van uw hand betreffende het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting ons verrast en verbaasd. Het zal U duidelijk zijn, dat het hier gaat om de circulaire C810121 VO/AV 81-06, gedateerd 1 april 1981 en gericht aan de besturen van gemeentelijke en bijzondere scholen en ter kennisneming aan rectoren en directeuren van deze scholen en van rijkscholen.

Hoewel enige bevriende relaties uit die kringen ons zeer snel inzage gaven in de inhoud van de circulaire, was dat toch te laat om de voorgestelde regeling in onze jaarvergadering van 4 april j.l. te bespreken. Derhalve heeft het bestuur besloten, vooruitlopend op wat de leden van deze nieuwe ontwikkeling zullen vinden, zelf al vast een reactie aan U te zenden.

Bestudering van de circulaire gaf ons geen duidelijkheid over hoe U in plaats van de vorige regeling uit te werken (zoals wij in zekere zin geadviseerd hadden) tot deze regeling gekomen bent. Als U de meerderheid van de adviezen (niet het onze!) gevolgd zou hebben, zo hebben wij begrepen, had U het c.s.e. voor iedereen verplicht moeten stellen. Dat hebt U niet gedaan. Maar wat dan wel?

U hebt de mogelijkheid van het maken van eigen opgaven ingetrokken en vervangen door de mogelijkheid van ontheffing. Goed beschouwd bestaat daar nauwelijks verschil tussen. In het eerste geval moest een docent of sectie alle opgaven maken van zowel schoolonderzoek als schriftelijk examen, bij de tweede mogelijkheid maakt diezelfde docent of sectie eveneens alle opgaven, zij het, dat ze nu alleen bestemd zijn voor het schoolonderzoek. Bij de eerste mogelijkheid lagen alleen de

onderwerpen en de verdeelsleutel tussen de cijfers van schoolonderzoek en examen vast.

Zijn de verschillen tussen de beide mogelijkheden in de praktijk dus minimaal, veel belangrijker wordt het als we nagaan wie van deze mogelijkheden gebruik mochten of mogen maken. Bij de eigen-opgaven-variant waren dat eerst alle scholen, die meenden een beroep te kunnen doen op een eigen identiteit (dit blijkt uit uw voorlopige mening tijdens een audiëntie aan het VGN-bestuur op 15 april 1980) en vervolgens alle bijzondere scholen, die dat meenden (zoals dat aan een VGN-delegatie op uw ministerie op 12 juni 1980 werd meegedeeld en zoals dat later, zij het iets minder beperkt bleek uit de ook ons om advies toegezonden concept-circulaire). Bij de nu voorgestelde regeling lijkt het aantal bijzondere scholen, dat van de moge lijkheid gebruik mag maken nog weer kleiner te worden. Immers, waar daar bij de vorige mogelijkheid geen beperkingen waren opgelegd, moet nu het schoolbestuur, dat bezwaar heeft tegen een onderwerp van het centrale examen, dat bezwaar onderbouwen en motiveren aan de hand van statuten, het leerplan en het schoolwerkplan. Als we bijv. de onderwerpen in aanmerking nemen, die tot nu toe door de CEGES zijn vastgesteld, kunnen we ons nauwelijks een school voorstellen, die bezwaar zou kunnen hebben tegen een van die onderwerpen *en* die dat bezwaar ook zou kunnen

motiveren aan statuten, leerplan en schoolwerkplan, alle drie.

Maar mocht een schoolbestuur daar toch in slagen, dan zal over ontheffing nog beslist moeten worden door de Onderwijsraad. Nu gaat de Onderwijsraad in deze van heel andere opvattingen uit dan U. Ook in haar laatste advies (OR II/831 AVO-19 d.d. 27 maart 1981, zoals wij gelezen hebben in de Uitlegkrant van 16 april 1981, p.6) erkent de Onderwijsraad weer, dat geschiedenis en staatsinrichting een identiteitsgevoelig vak is. Er blijkt echter een wezenlijk verschil te bestaan tussen uw opvatting van het begrip identiteit enerzijds en de opvatting van de Onderwijsraad en van ons (vgl. bijv. ons advies aan U van 6 okt. 1980) anderzijds.

In aansluiting hierop en omdat U over de uitvoering van de regeling nog in overleg bent met de Onderwijsraad, nemen wij daarom de vrijheid om U de volgende suggestie te doen: **LAAT DE ONTHEFFINGSREGELING ZICH UITSTREKKEN TOT ALLE SCHOLEN**, waarbij voor rijksscholen de rector of directeur i.p.v. het schoolbestuur kan optreden en waarbij het bezwaar voor rijks- en gemeentescholen bij gebrek aan statuten slechts gemotiveerd hoeft te worden aan de hand van het leerplan en het schoolwerkplan. U komt dan tegemoet aan de onderwijskundige interpretatie van het begrip identiteit, zoals die door de

Onderwijsraad en door ons wordt voorgestaan, terwijl de levensbeschouwelijke identiteit, waar U van uit gaat, en die door ons natuurlijk ook erkend wordt, niet wordt aangetast.

Excellentie, uit het voorgaande mag blijken hoe hoog ons deze materie zit. U hebt op geen enkele manier willen ingaan op het advies van de VGN, hoewel de leden van de VGN toch het meest bij de zaak betrokken zijn. Ofschoon wij in ons advies van 6 okt. j.l. U een handreiking gegeven hebben, waarbij de door U beoogde groep scholen niet benadeeld zou worden, hebt U op grond van allerlei andere adviezen gemeend nu een nieuw besluit te moeten nemen. Maar daarin is wederom niet verwerkt wat het meest elementair in ons advies was, een gelijke behandeling van elke school en elke docent. Wij zijn van mening, dat U met uw voorstellen een gevaarlijke weg aan het bewandelen bent, de weg van de rechtsongelijkheid. Het is mede op deze gronden, dat wij de hierboven uitgewerkte suggestie doen.

In de hoop spoedig nu eens een positieve reactie van U in deze zaak te mogen ontvangen, teken ik

namens het bestuur van de VGN
J. Drewes, voorzitter

P.S. Omdat ze zo nauw bij deze zaak betrokken is, ontvangt de Onderwijsraad een afschrift van deze brief.

Sectievergaderingen 4 april 1981

Verslag van de jaarvergadering van de sectie Pedak/Basisonderwijs op zaterdagmiddag 4 april 1981 in 't Jaarbeursgebouw te Utrecht van 14.30 tot 14.45.

Aanwezig: Piet Brouwer, Jan Engbers, Cees van de Kooij, N. Schutgens en Chris-Jan Renes.

Afwezig met bericht van verhindering: Magdalene Kingmans, Fokko Dijkstra, Frans Govers, Roel Kingma.

Er waren twee agenda-punten: Jaarverslag zonder amendering goedgekeurd.

Bestuursverkiezing: Er waren geen tegenkandidaten.

De taakverdeling is als volgt:

Cees van der Kooij: voorzitter

Magdalene Kingmans: secretaris

Roel Kingma: penningmeester

Jan Engbers: vertegenwoordiger AB

Fokko Dijkstra: lid

Frans Govers: lid

Verder werd er kort van gedachten gewisseld over de PEDAK-dag van 16 mei, de PEDAK-rubriek in 'Kleio' en het PEDAK-nummer van 'Kleio'.

Jan Engbers
ex. secretaris

Verslag Mavo/Lbo sectievergadering tijdens de jaarvergadering van de VGN op 4 april.

Na de lunch om 13.30 uur ontving het sectiebestuur slechts een zestal Mavo-docenten.

Met algemene stemmen werd de heer J. Moerkens uit het Lbo tot lid van dit sectiebestuur gekozen.

Hierna had een geanimeerd gesprek plaats over het jaarverslag, waarbij echter geen nieuwe gezichtspunten naar voren kwamen en werd tenslotte het beleid van deze sectie goedgekeurd. Het bestuur hoopt op een volgende vergadering een grote opkomst van haar leden.

P. Hendriks
voorzitter

Verslag van de sectievergadering op 4 april 1981 van de sectie Havo/Vwo

Voorzitter Ketelaars opent om 13.36 de vergadering. Hij wijst erop, dat er slechts een kwartier beschikbaar is, zodat er geen uitvoerige discussie kan plaatsvinden. Daar staat tegenover dat een belangrijk punt als de eindexamenproblematiek in de loop van de middag nog aan de orde zal komen. Mocht de discussie over dit onderdeel niet tot zijn recht komen, dan overweegt het sectiebestuur om in het najaar een aparte dag te wijden aan het eindexamenprogramma.

Naar aanleiding van het jaarverslag wordt opgemerkt dat de enquête uitgetoetst wordt. Daarna zal een definitieve versie worden opgesteld. Het ligt in de bedoeling de enquête in het begin van het nieuwe schooljaar te houden.

Wat de onderbouwproblematiek betreft, er is een commissie van start gegaan, die bezig is te inventariseren.

Het punt bestuursverkiezing wordt snel afgehandeld. Het bestuur is herkiesbaar en dat wordt door de vergadering gehonoreerd.

De voorzitter kondigt aan, dat het bestuur graag belangstellenden wil noteren om tot de vorming van een klankbordgroep te komen. Deze groep zou een belangrijke rol kunnen gaan spelen in de discussies rond het eindexamenprogramma. Na afloop van de vergadering melden zich tien belangstellenden.

Tijdens de rondvraag wordt gevraagd of de dag in het najaar een algemene dag van de VGN wordt of alleen van de sectie. Het zal een sectie-dag worden.

Een andere vraag betrof de enquête, m.n. of er uit de voorlopige enquête al wat bekend was geworden t.a.v. de voorkeur voor de examenstof. Er blijkt ontevredenheid te bestaan over de beperkte stofomschrijving, zoals is gegeven bij de onderwerpen voor 1981 en 1982.

Om 13.50 wordt de vergadering gesloten.

L. Mulder
secretaris

Verslag jaarvergadering sectie tertiair VGN op zaterdag 4 april 1981

Aanwezig: J. Baalbergen, N. Bakker, J. Beetsma, C. Bogaerts, P. Fontaine, E. Jansen Perio, M. Langenbach, T. v. Loosbroek, D. Roorda, C. Schunck, P. Smeets, D. Verhagen.

Opening: Om 13.35 opent de voorzitter C. Schunck de vergadering en heet alle aanwezigen hartelijk welkom.

Verkiezing nieuwe bestuursleden: M. Kingmans treedt namens de pedak-sectie terug. De vakante bestuurszetel wordt niet meer door de pedak-sectie geclaimd en kan dus à titre personnel vervuld worden. J. Baalbergen is bereid deze post te vervullen. Hij zal nog nadenken over het aangeboden secretariaat.

Jaarverslag: De voorzitter doet verslag van de werkzaamheden van het afgelopen jaar, die vooral op het terrein van de nascholing lagen. Het jaarverslag wordt goedgekeurd en er worden tevens aanbevelingen gedaan voor het komende jaar. Mevrouw Langenbach deed de zeer behartenswaardige suggestie om ter zake kundige correspondenten op te zoeken, die – vanuit hun specialismen – suggesties kunnen publiceren over voor het onderwijs relevante literatuur. Men zou hiertoe eventueel een subcommissie kunnen vormen, waarin ook een Kleio-redactielid zitting heeft. De aanwezigen zijn het erover eens dat het bestuur, indien nodig, op ieders medewerking een beroep mag doen om deze nieuwe loot aan de VGN-stam tot bloei te brengen.

Einde van de vergadering om 13.50 uur.

Christine W.M. Schunck
voorzitter

Beoordeling en cijfergeven bij geschiedenis

D. Steenis en R. Bolsius

Tijdens de jaarvergadering van de VGN, gehouden op 4 april 1981, werd de Huib de Ruyterprijs uitgereikt aan de vakbegeleidingsgroep geschiedenis van het Mavo-Project.

Beide auteurs maken hiervan deel uit.

Zie verder de notulen van de algemene ledenvergadering onder punt 2.

Cijfers als selectiemiddel?

Er is een oeroude drogredenering, waarmee men bewijst dat een kat tien staarten heeft.

Je gaat uit van twee constateringën:

Een kat heeft één staart.

Geen kat heeft negen staarten.

Beide constateringën zijn kwantitatief en ze zijn juist, nietwaar?

Zet nu een streep onder de beide constateringën en tel op.

Eén kat heeft tien staarten.

Quod erat demonstrandum.

Cijfers zijn de symbolen van de wiskunde.

Ze geven exacte zaken weer. Vergeet het maar. Cijfers als symbolen van onze oordelen over leerlingen zijn net zo exact als de kat met tien staarten. Oud nieuws trouwens. De eerste druk van A.D. de Groot's *Vijven en zessen* is al van 1966. En hij was bepaald niet de eerste, die zich met cijfers op school bezighield, en die met ons gecijferde de vloer aanveegde.

Wie kent niet het beeld van de moeder, die verontwaardigd en wanhopig tegelijk bij de directeur komt: 'Jullie hebben m'n kind op één punt te weinig laten zitten! Hoe kan je dat nou doen?'

Het cijfer hoort thuis in een bepaalde visie op de functie van de school, namelijk de school als selectie-instituut. De ondertitel van A.D. de Groots *Vijven en zessen* luidt: *Cijfers en beslissingen: het selectie-proces in ons onderwijs*. Wie over cijfers spreekt spreekt over selecteren.

Onderwijsvernieuwing verfijnde selectie?

De tencur van De Groots boek en van vele andere publicaties op dit terrein was deze: de wijze waarop men in de praktijk selecteert is pure willekeur. De leerlingen, die als de knapste aangewezen worden zijn het in feite lang niet altijd. De leerlingen, die als de domste aangewezen worden, zijn dat ook niet altijd. De school vervult haar taak als selectie-instituut bedroevend slecht. Conclusie: de selectie moet verbeterd, verfijnd worden.

Emmers vol wijsheid zijn sindsdien over arme lerarenhoofden uitgestort. Er moest geleerd worden hoe exact en objectief leerprestaties gemeten konden worden. De nieuwe leuzen knalden ons om de oren.

Operationalisering van leerdoelen. Taxonomische benadering. Leerstofanalyse. Objectieve studietoetsen. Niveaustelling. Streaming en setting. Het ideaal: de leer-

lingen, als pootaardappelen in een sorteermachine, daarheen schudden waar ze krachtens hun intellectuele prestaties thuishoren.

Zo werd gedurende een groot deel van de jaren '70 het schoolleven vergiftigd door het misverstand: het is mogelijk leerlingen op wetenschappelijke wijze naar intellect te sorteren. Een misverstand, want het lukte in de praktijk helemaal niet.

Of een school nu het systeem volgde van Bloom, van Gagné of van Guilford, het probleem van de objectieve prestatie-meting werd niet opgelost. Geen onderwijskundige kan vertellen, wat niveau precies inhoudt. En daarmee hangt ieder cijfer in de lucht, tenminste als je dat cijfer wilt gebruiken om er achter te komen of een leerling moet blijven zitten of niet en of hij een A- of een B-leerling is. Want daar liggen we immers wakker van: zit de leerling nu boven of onder de magische streep? Maar de jacht op de verfijnde selectie is niet alleen maar een misverstand. Het is een misstap.

Onderwijs dat identiek wordt aan cijferjacht door docenten en leerlingen bederft het leerklimaat. Elk cijfer kan immers eventueel als bewijslast tegen leerlingen worden gebruikt. Voor jonge mensen, die zelfvertrouwen willen opbouwen, is het cijfersysteem funest.

Zo mogelijk nog erger is het feit, dat verfijning van de selectie leidt tot verschralling van het leeraanbod. Je kunt leerlingen alleen selecteren als je voortdurend hun prestaties vergelijkt en bij dat vergelijken dan dezelfde criteria aanlegt. Wat voor prestaties worden bij dat selecteren vergeleken? Hoe ze tekenen of gymnastiek doen? Hoe goed ze zijn in het leidinggeven of organiseren? Hoe muzikaal ze zijn of esthetisch begaafd? Nou nee.

De vergelijking vindt altijd maar volgens één maatstaf plaats: die van intellectuele prestaties. Daarnaast vindt er natuurlijk ook een beoordeling plaats op bepaalde karaktereigenschappen: hoe ijverig ze zijn, hoe plichtsgetrouw, hoe netjes ze werken. Typerend is dat veel grote figuren uit de 19e en 20e eeuw op school slechte leerlingen waren.

De criteria, die de school enerzijds en de samenleving anderzijds aanleggen voor 'goed' lopen blijkbaar ver uiteen. Docenten zijn kennelijk mensen, die goeddeels voldoen aan eigen schoolse maatstaven, in de zin dat zij plichtsgetrouw zijn. Een docent hoort zijn cijferboekje constant in de hand te hebben en te gebruiken. Het

onderwijssysteem zegt: 'Gij zult selecteren', en dat doe je dus.

Wat moet je ook anders? Aan het eind van het leerjaar moet je bevorderen of laten zitten, aan het eind van de schoolcarrière geef je een diploma of niet.

Een soldaat marcheert mee met de troep totdat de oorlog gewonnen is – of verloren.

De rebellie der leerlingen.

Doen docenten dus geestdriftig of berustend mee aan het selectiestelsel, met de leerlingen is het anders gesteld. De selectiedreiging krijgt hen steeds minder in zijn greep. De cijfers hebben hun magische macht verloren. Of je blijft zitten, of je een diploma nu wel of niet behaalt, het is allemaal niet zo belangrijk meer.

De waarden en normen van school zijn steeds minder die van jou als leerling. Er is een wijsverspreide onverschilligheid ten aanzien van wat de school verkondigt aan schoolse deugden. Ook ten aanzien van het intellectualistische leeraanbod. De leerlingen missen op school gezelligheid en geborgenheid. Vaak balen ze van de school. Zo zitten we dan midden in de 'motivatiecrisis', zoals het zo mooi in ons vakjargon luidt. Feit is, dat de school als selectie-instelling op alle fronten faalt. Maar er staat in geen enkel heilig boek geschreven, dat de school allereerst een selectie-instelling dient te zijn. Het kan ook anders.

Aanklacht tegen de leerlingen of tegen de school?

De leerlingen zijn niet meer gemotiveerd, wordt beweert. De leerintentie ontbreekt, klinkt nog mooier. Maar het ligt aan de leerlingen, niet aan de school. Het is toch immers vanouds zo, dat de leerling zich aan de school moet aanpassen? Lukt dat niet – om welke reden dan ook – dan is het de schuld van de leerling. Onvoldoende cijfers zijn nooit te wijten aan de docent. Het zijn immers symbolen van onvoldoende prestaties. Wil een onvoldoende een voldoende worden, dan zal de leerling beter moeten presenteren. Zo eenvoudig is dat.

Vervelend is alleen dat er tegenwoordig steeds meer mensen komen, die de grote aantallen onvoldoendes anders interpreteren. Ze geven leraren de schuld. Ze zeggen, dat leraren zich moeten aanpassen aan de leerling. Dat is toch de omgekeerde wereld?

Toch neemt het aantal van die mensen toe. Je vindt ze zelfs in groten getale binnen het onderwijs. Bijvoorbeeld onder mensen, die meedoen aan het Mavo-Projekt.

Leerling-gericht onderwijs.

Het kan anders, wordt in het Mavo-Projekt gesteld. Het is helemaal niet nodig dat selectie tot eerste en laatste gebod in de school verheven wordt. Je kunt best selectie-vrij lesgeven. Je selecteert niet, je accepteert de leerlingen.

Dat accepteren brengt dan wel allerlei met zich mee. Zolang als het de zaak van de leerling was zich aan te passen aan de school, kon de school het zich rustig permitteren de leerlingen een identiek lesprogramma aan te bieden, in identiek tempo te verwerken volgens identieke didactische werkvormen. Waarna de leerprestaties volgens identieke normen worden beoordeeld en gecijferd.

Maar als je de zaak omdraait, als de school zich moet aanpassen aan de leerlingen, dan moet de school, de docent rekening gaan houden met individuele verschillen tussen de leerlingen. De vraag wordt dan of je ze identieke lesstof moet voorschotelen, een identiek werktempo moet opleggen, identieke werkvormen moet toepassen en volgens identieke normen moet beoordelen. De taak van de docent wordt er dan niet eenvoudiger op...

Andere doelformulering bij geschiedenis.

Bij de traditionele, de selectieve school lag de doelstelling van het geschiedenisonderwijs voor de hand. De leerling moest zich aanpassen. Aan de school uiteraard, maar, belangrijker, via de school aan de maatschappij. Daarom diende de school de leerling te informeren over de bestaande samenleving, haar normen en waarden, haar instellingen en wetten, haar zeden en gewoonten. En natuurlijk niet alleen als eigentijds verschijnsel, maar in haar historische wording. Waarbij dan de nadruk viel op de culturele verworvenheden door de eeuwen heen: de klassieke beschaving, christendom en humanisme, democratie en mensenrechten, grondwet en parlement.

Bij meer leerling-gericht onderwijs dient men zich echter af te vragen, wat de leerling in de geschiedenisles zoekt. Hij zoekt een oriëntering in het heden, maar vooral omdat hij zijn kansen in de wereld wil schatten. Het gaat de leerling niet om een wetenschappelijk doorgronden, maar om een intuïtief benaderen van die wereld, van de mensen om hem heen, van zichzelf.

De leerling wil zijn houding bepalen ten aanzien van dat alles. En in een houding verenigen zich weten, voelen en handelen. Zo'n houding kan alleen een persoonlijke houding zijn. Dertig leerlingen in één klas

zullen dertig houdingen ontwikkelen. Elke leerling gaat immers uit van eigen ervaringen, eigen omstandigheden, eigen aard en karakter, eigen ontwikkeling, eigen begaafdheden en gerichtheden.

Als een dergelijke doelformulering acceptabel is, dient ook het feit geaccepteerd te worden dat de leerlingen van een zelfde klas of leerjaar niet meer volgens identieke criteria beoordeeld mogen worden. Dat zou ook onzinnig zijn bij houdingen.

De leerling is bezig zijn houdingen jegens personen, verschijnselen en ontwikkelingen te integreren tot iets van een levenshouding. Daarvoor bestaat geen maatstaf. En de vraag is of het rechtvaardig is daarover een oordeel te vellen. Elke school formuleert uiteraard in haar schoolwerkplan wat de beginselen zijn van waaruit zij werkt.

De vakbegeleidingsgroep geschiedenis van het Mavo-Projekt vindt, dat het o.a. de taak van elke school zou moeten zijn de leerling kritisch te maken jegens de samenleving en jegens zichzelf. Een dergelijke kritische instelling zou dus deel moeten uitmaken van de levenshouding van elke leerling die de school verlaat.

Houding-verwerving: onbecijferbaar.

Aanvaardt men als nieuwe doelformulering, dat het geschiedenisonderwijs de leerling moet helpen een eigen levenshouding te ontwikkelen, dan is evaluatie van het leerresultaat problematisch geworden. Wat in een houding het puur persoonlijke vertegenwoordigt dient zonder meer eerbiedigd te worden.

Daarnaast zullen opvoeders natuurlijk normen en waarden benadrukken die vanuit een wereldbeschouwing belangrijk gevonden worden. De vakbegeleidingsgroep geschiedenis, vindt het belangrijk dat de leerling als integrerend deel van zijn levenshouding het vermogen verwerft de wereld rondom en zichzelf kritisch te benaderen, dus met een oordeel des onderscheids. In het door de vakbegeleidingsgroep ontwikkelde lesmateriaal wordt bewust geprobeerd in het verloop van het derde en vierde leerjaar dit vermogen bij de leerling aan te kweken.

Het ligt voor de hand dat men dan ook probeert te constateren of het beoogde leerresultaat bereikt is. Het zal duidelijk zijn dat houding-doelen, attitudinale doelen, ongeschikt zijn om cijfermatig te worden aangeduid. Een cijfer is nu eenmaal meer geschikt voor aanduiding van hoeveelheden dan van hoedanigheden.

Maar cijfers geven toch een indicatie?

Alles goed en wel, die houding-verwerking, zult u zeggen. Maar ik zit op een school, waar heel gewoon door docenten cijfers worden gegeven voor leerresultaten. En dat doe ik als geschiedenisdocent ook. En waarom niet? Ik maak mijn lessen heus wel boeiend. Ik geef dus bepaald niet alleen maar dorre feiten en verbanden. Ik wek de belangstelling van mijn leerlingen door – heel bewust – in te spelen op hun gevoelens en hun behoefte om iets te *doen*. En nu vind ik dit verhaal over houdingen erg mooi, maar ik begrijp er uit dat ik al jaren niets anders doe dan wat hier zo fraai als nieuw doel van het geschiedenis-onderwijs geformuleerd wordt.

Maar dat weerhoudt mij niet om mijn leerlingen van tijd tot tijd kennisvragen voor te leggen. En hun antwoorden op die vragen beoordeel ik, met cijfers. En daar is toch niets tegen? Want in een houding zit altijd een brok kennis verdisconteerd en die kennis is afvraagbaar, toetsbaar.

Toegegeven. Maar onthult aanwezigheid van kennis ons veel over het bereiken van het eigenlijke doel: de houding die, naar we hopen, wordt verworven?

Neem bijvoorbeeld het oude Egypte. U hebt het pas nog in de eerste klas behandeld. U had daarbij niet een bepaald attitude-doel voor ogen. Maar uitgaande van de nieuwe, leerling-gerichte aanpak gaat u nadenken over een houding, die de leerlingen naar aanleiding van dit thema zouden kunnen verwerven. Wij reiken u bij deze een attitude-doel aan: de leerlingen helpen een houding te vinden jegens de religiositeit van de oude Egyptenaren.

Dat houdt tevens in de leerlingen laten ervaren welke plaats de religie in hun eigen leven en in dat van hun omgeving inneemt. Want wat doen de leerlingen met het oude Egypte? Ze gebruiken het verleden als contrastspiegel van het heden. Ze ervaren dus hoe weinig religieus de tegenwoordige wereld is, gemeten naar de maatstaf van het oude Egypte. En de individuele leerling ervaart van zichzelf, hoe veel of hoe weinig religieus hij of zij zelf is.

Nu komt u als docent met uw kennisvragen: over obelisk en piramiden, de Amondienst en de priester, hiërogliefen en graftomben, enzovoort. Het is heel goed voorstelbaar dat de leerling deze zaken niet goed beheerst. Maar het is even goed voorstelbaar dat het houding-doel wel is bereikt. Toch krijgt de leerling een onvoldoende.

Het omgekeerde is even goed mogelijk: de leerling heeft de les braaf geleerd, maar was er emotioneel niet bij betrokken. De kennisvragen worden goed beantwoord, de leerling krijgt een goed cijfer. Wat

heeft u dan beoordeeld? Juist, het intellect van de leerling, maar niet of het thema-doel is bereikt.

De cijfers zijn wel een indicatie, maar niet van datgene waarvoor een indicatie nodig was.

Hoe verder?

Voor een deel blijkt de problematiek van de cijfergeving bij geschiedenis in verband te staan met de selectieve functie van cijfers. Voor een ander deel blijkt een nauwe relatie te bestaan met de doelen die men in het geschiedenis-onderwijs wil realiseren en de wijze waarop men de realisering van die doelen wil honoreren.

De discussie in hoeverre men beter met cijfers, woorden en/of combinaties ervan de vorderingen van leerlingen kan vastleggen versluiert veelal de onderliggende problematiek.

Als in het onderwijs leerlingen centraal staan en men bovendien zoveel mogelijk rekening wil houden met de verschillen tussen leerlingen ontkomt men er niet aan de wijze van cijfergeving fundamenteel ter discussie te stellen.

Daarbij kan een school en/of een sectie geschiedenis achtereenvolgens een aantal stappen uitvoeren.

De eerste stap is een bezinning op de functie van het cijfer. Een cijfer is veelal bedoeld als een eindproduct in een communicatieproces.

De leerling, de ouders, de collega's wordt meegedeeld wat de stand van zaken is met betrekking tot de vorderingen in het vak geschiedenis. Op basis van dit eindproduct worden belangrijke beslissingen genomen.

In de relatie leraar-leerling-leerstof spelen echter veel meer facetten een rol. Het gaat daarbij om de aard en de inhoud van de vorderingen en de wijze waarop daarover van gedachten gewisseld kan worden (de rapportage). In dit verband is het dan ook volstrekt verklaarbaar dat scholen die zich intensief bezig houden met leerlingenbegeleiding de relatie ervaren met de rapportage over leerlingen.

Men ontkomt er als leraar niet aan om meer van leerlingen te gaan bijhouden dan alleen maar cijfers en bovendien beslissingen over zittenblijven en/of overgang mede op die extra gegevens te betrekken. Zeker binnen een schoolklimaat dat primair op selectie gericht is, is het wenselijk dat voor een overgangperiode aanvullende gegevens over leerlingen mede de selectie beïnvloeden.

Maar men moet zich realiseren dat deze aanvullende gegevens in eerste instantie 'leerlingen – vriendelijk' dienen te zijn.

Een tweede stap is de beslissing om de selectieve functie van cijfers terug te dringen en ze in een ander perspectief te plaatsen. Cijfers zijn dan geen momentopnamen meer op de weg naar een seizoensgemiddelde, maar vormen in feite de aanleiding om in de relatie leraar-leerling na te gaan wat bereikt is en waaraan nog gewerkt dient te worden. Het accent op datgene, wat bereikt is gaat uit van een positieve kijk op leerlingen – 'je ziet leerlingen zitten', terwijl de weg naar verbetering en/of herstel opengehouden wordt.

Als deze stap genomen wordt verlaat de leraar zijn kathedraal en gaat naar leerlingen toe om een niet eenvoudig proces van samen verantwoordelijk zijn op te bouwen.

Het gaat er dan niet alleen om meer gegevens te verzamelen die een bepaalde selectie mogelijk maakt met meer argumenten rechtvaardigen: men ontkomt er ook niet meer aan om zichzelf ter discussie te stellen. In een dergelijk klimaat zijn onverwachte proefwerken en/of overhoringen niet meer mogelijk. Bovendien zijn leerlingen zo volledig mogelijk geïnformeerd over beslissingsmomenten en de zinvolheid ervan.

Men kan geen verantwoordelijkheid aan leerlingen delegeren als er niet op hetzelfde moment meer informatieve helderheid verschaft wordt.

Als het erop aan komt om de fraaie zinsnede die in vrijwel elke doelstellingbeschrijving van een school voorkomt, nl. 'de leerlingen op te voeden tot zelfstandigheid' e.d. te concretiseren wordt men op het terrein van cijfergeving voor bovenstaande consequenties geplaagd.

Als laatste stap is het moment aangebroken dat men de leerling zelf de ruimte geeft om binnen zekere grenzen te kiezen waarvoor hij beoordeeld wil worden. Er wordt dan van uitgegaan dat de selectieve functie van het cijfer is teruggedrongen en men geoefend heeft in het zich samen verantwoordelijk voelen voor het onderwijs-leerproces.

Bij het zetten van deze stappen (de volgorde kan overigens ter discussie staan) is het nodig dat er een zorgvuldig registratiesysteem wordt opgebouwd.

De vertrouwde lerarenagenda herkrijgt langzamerhand zijn eigenlijke functie, nl. dat van een kalender voor een cursusjaar. Per leerjaar wordt een plan opgesteld om vast te stellen waar men leerlingen op wil beoordelen en hoe men dit gaat doen. Leerlingen, collega's en ouders worden geïnformeerd.

Per leerling wordt een systeemkaart gemaakt, terwijl de leerling ook voor zichzelf een kaart maakt. Ingevuld wordt: wel-

ke thema's behandeld worden; wat er per thema getoetst wordt; hoe er gehonoreerd wordt; welke aanvullende informatie een rol speelt; welke keuzemomenten een leerling heeft.

Voorwaarden om keuzemomenten te realiseren:

1. Overaanbod van $\pm 30\%$ zodat keuzes reëel zijn.
2. Diversiteit in beoordelingsmomenten zodat ook in de aard en de wijze van

toetsing aan verschillen tussen leerlingen tegemoet kan worden gekomen (essay-vorm, multiple choice vormen).

Als er nu binnen een school beoordelingsmomenten moeten plaatsvinden kan het lerarenteam, in gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voorzien van een variëteit van informatie, beslissingen nemen.

De tijd lijkt voorbij dat de geschiedenisdocent alleen verantwoordelijk is voor het

geschiedeniscijfer.

In ondersteuning en correctie naar elkaar kan de kracht liggen van een schoolteam, dat overigens onmogelijk de mentaliteit kan accepteren van degenen die blijven volhouden in het standpunt dat 'mijn 6 een 6 is en geen $6\frac{1}{2}$ '.

Rondom meer zaken dan katten met 10 staarten zijn drogredeneringen op te bouwen.

Het niveaudrama gecontinueerd

Ria Kriesch en Ruud Bolsius

De omreken tabel in het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis Mavo 1981

In KLEIO nr. 2, 1981, gingen wij in ons artikel 'het niveaudrama bij geschiedenis' uitvoerig in op het gebrek aan criteria om een duidelijk onderscheid te maken tussen het Mavo-3 examen en het Mavo-4 examen voor geschiedenis.

Concrete suggesties werden gegeven aan de secties geschiedenis van Mavo-scholen om in hun schoolonderzoeken de keuzes van leerlingen zo lang mogelijk uit te stellen.

Ook werd een boodschap meegegeven aan de toekomstige examenmakers om een einde te maken aan het al jaren durende niveaudrama in de eindexamens geschiedenis.

Ria Kriesch is vakdidacticus van het Mavo-project voor het vak geschiedenis.

Na bestudering van de onlangs afgenomen examens Mavo-3 en Mavo-4 en na gesprekken met diverse leraren werd opnieuw duidelijk met wat voor een onvoorstelbare misère we opgescheept zitten.

Als ook het laatste examen beoogt het niveau van het vak geschiedenis te bewaken voor een aantal categorieën van voortgezet onderwijs, dan kunnen we ons niet aan de indruk onttrekken dat we hier te maken hebben met een fata morgana, die helaas langer duurt dan normaliter bij het ons bekende natuurverschijnsel het geval is.

Wat leert ons nl. de vergelijking van Mavo-3 en Mavo-4 examens?

In de Mavo-4 versie treffen we 21 vragen aan verdeeld over de categorieën A t/m G, terwijl in de Mavo-3 versie 18 vragen voorkomen in de categorieën A t/m F. Het kwantitatieve verschil tussen beide versies betreft in concreto 3 vragen (de vragen 18-19 en 20 uit de categorie F, Mavo-4)

De Mavo-4 leerlingen moeten 4 vragen meer maken.

Interessant is het om na te gaan welke vragen zowel in de Mavo-4 versie als in de Mavo-3 versie voorkomen en op welke wijze er in het correctiemodel ten aanzien van de normen verschillende aanwijzingen gegeven worden.

Voor de gelijke vragen in de categorieën A, B en C kan een Mavo 3 leerling maximaal 43 punten behalen en een Mavo 4 leerling maximaal 33.

Voor gelijke vragen krijgen Mavo 3 leerlingen consequent één punt meer.

De G-categorie bij Mavo 4 die qua vorm overeenkomt met de F-categorie bij Mavo 3 heeft een gelijke normering.

Er zijn geen verschillen in omvang en opdracht, alleen de teksten zijn wat anders. Voor ons bleek het onmogelijk uit te maken welke teksten moeilijker zouden zijn, laat staan dat ze een verschillend niveau zouden raken.

De inhoudelijke verschillen in de D, E en F categorieën zijn ook een analyse waard. De vragen in de D-categorie bij Mavo 4 lijken vrij eenvoudig met behulp van de teksten en de plaatjes te beantwoorden.

De D-categorie uit de Mavo 3 versie daarentegen is moeilijker (plaatsen in een tijdvolgorde). Hetzelfde verschijnsel doet zich voor bij de vragen uit de E-categorie.

De teksten uit de Mavo 3 versie zijn qua taalgebruik moeilijker – althans zeker niet eenvoudiger. Dit heeft consequenties voor de beantwoording van de vragen.

Vraag 20 uit de F-categorie van de Mavo 4 versie lijkt ons uiterst problematisch.

Tot slot nog een fraai voorbeeld van ons inziens mislukt niveauonderscheid.

In de A-categorie van de Mavo 3 versie mogen leerlingen kiezen (3 van de 4 vragen hoeven slechts beantwoord te worden). Ervaringen leren dat keuzeprocessen dit soort vragen zelden eenvoudiger maken en veel meer tijd bij de beantwoording vergen.

Als we de normering per vraag aan een analyse onderwerpen en tevens de vraagstelling en de inhoudelijkheid van dit examen in algemene zin bekijken is er een novelle samen te stellen over de willekeur, waarmee men te werk is gegaan.

Mavo 4 categorie		Mavo 3 categorie	
A	4 afbeeldingen met vragen over het onderwerp koning-kabinet-kamers. Normering: maximaal 15 punten.	A	4 Afbeeldingen met vragen identiek Mavo 4 versie. Slechts 3 van de 4 vragen moeten beantwoord worden (keuze aan de leerlingen) Normering: maximaal 21 punten.
B	10 beweringen over het onderwerp koning-kabinet-kamers. Normering: maximaal 12 punten.	B	10 Beweringen over het onderwerp koning-kabinet-kamers. 8 Beweringen zijn identiek aan de Mavo 4 versie; 2 wijken af. Normering: maximaal 12 punten.
C	Prenten over het onderwerp koning-kabinet-kamers. 6 vragen. Normering: maximaal 6 punten.	C	Identiek Mavo 4 versie (op een vraag na). Normering: maximaal 10 punten. Bij 4 identieke vragen ontvangen Mavo 3 leerlingen bij gelijke beantwoording een punt extra; bij een identieke vraag is de normering voor Mavo 3 en Mavo 4 gelijk.
D	5 Vragen bij 4 prenten en 2 affiches over China tussen 1925-1976. Normering: maximaal 17 punten.	D	5 Vragen over 3 afbeeldingen met momentopnamen van China uit 1926-1949-1968. Normering: maximaal 19 punten.
E	4 Vragen over 3 afbeeldingen met Chinese communistische kunst. Normering: maximaal 15 punten.	E	4 Vragen over 2 prenten (z.g. Mao-strips) Normering: maximaal 16 punten.
F	3 Vragen bij een tekst uit 1950 over het onderwijs in China. Normering: maximaal 7 punten.		
G	6 Teksten voorzien van naam term of begrip. Normering: maximaal 6 punten.	F	Niet identiek qua inhoud, wel wat de vorm betreft. Normering: maximaal 6 punten.

Een aantal conclusies lijken gerechtvaardigd

1. Er is een omrekentabel toegepast om een niveauverschil te creëren tussen Mavo 3 en Mavo 4 leerlingen. De examenmakers leveren zelf het bewijs van de onmogelijkheid om op zinvolle wijze voor geschiedenis 2 aparte eindexamens op niveau te maken.

Leraren zouden wel in staat moeten zijn om hun vierde klas leerlingen op 1 januari in 2 niveaus in te delen om ze voor te bereiden op een dergelijk eindexamen!

Hoe lang moeten we deze fictie nog najagen en hoelang duurt het nog voordat de mythe van een eindexamen op 2 niveaus voor geschiedenis in het Mavo ontzenuwd is?

2. Bij verschil in vraagstelling tussen Mavo 3 en Mavo 4 versie is een verschil gecreëerd dat ongelukkigerwijs de Mavo 3 versie consequent moeilijker maakt.

Een hernieuwd bewijs van de onmogelijkheid, maar tevens een demonstratie van de absurditeit.

Alles overziend kan er maar één manier zijn om in het komend jaar een soortgelijk debat te voorkomen: een examen, waaraan alle Mavo-kandidaten voor geschiedenis aan deelnemen, zonder keuze vooraf. De keuze van leerlingen mag niet gedegradeerd blijven tot een onhistorische bingo. Als er (nog) niets te kiezen valt, moet er onderzoek plaats vinden om na te gaan of keuzeprocessen in relatie tot de niveaustelling mogelijk en zinvol zijn.

We hopen dat het CITO een einde maakt aan deze al jaren durende loterij en zich niet laat verleiden om ook maar iets van de bestaande situatie te continueren.

Voor de VGN ligt hier ons inziens ook een duidelijke taak weggelegd en de jaarrede van de voorzitter op de onlangs gehouden algemene jaarvergadering, waarin hij de niveauproblematiek naast de differentiatieproblematiek centraal stelt, opent perspectieven.

En dat het hierbij niet alleen om de Mavo-examens gaat wordt duidelijk als men ook de Havo/Vwo examens onderzoekt.

Moeder!!! Daar ligt iets achter Drente . . .!

H. van der Veen

De didactiekconferenties op 2-3 oktober en 13-14 november zullen als onderwerp hebben: Regionale/lokale geschiedenis in ons geschiedenisonderwijs?

Dit artikel dient als voorbereiding hierop.

De titel werd ontleend aan Wil Voordenhout, De betrekkelijkheid van het aanzien, Assen.

Historici wordt vaak verweten achter de feiten aan te lopen. Een constatering, die niet verbaast, als in aanmerking wordt genomen, dat zij per definitie meer geschoold zijn in het achterom kijken dan in het vooruit zien.

Misschien is dat de reden waarom zij volgens buitenstaanders kennelijk wat laat op toeren komen. Contemporaine historici wordt onder de neus gewreven, dat zij zich door 'amateurs' als Van Kaam en Hofland de kaas van het brood laten eten en op het terrein van de sociaal-economische geschiedenis doen de ontginningswerkzaamheden nog altijd nieuw aan.

Voor de lokale/regionale geschiedenis geldt hetzelfde. Opvallende uitzonderingen daargelaten, is ze door de serieuze geschiedschrijving als een stiefkind behandeld.

Toch buigen de rekken van de boekwinkels door van de hoeveelheid literatuur, die er op dit gebied is verschenen. Vele amateur-historici zagen hun pennevruchten over de geschiedenis van de eigen streek of woonplaats in de etalages prijken. Een uitgever uit het land van knotwilgen en uiterwaarden slaagde er zelfs in om honderden gepensioneerden de archieven en ansicht-verzamelingen te laten afstropen om zo het verleden van de kleinste negorij voor eeuwig in beelden vast te leggen.

De 'echte' historicus leek door deze ontwikkeling eerder geamuseerd dan geïnspireerd. Soms verdween zijn glimlach als hij op een Rijksarchief bij zijn werkzaamheden werd afgeleid door een immer groeiende stroom van stamboomspeurders en ander ongeregeld volk, dat met steeds minder schroom de drempel van deze tempel der serieuze studie overschreed.

En daarbij bleef het niet!

Oudheidkamers en streekhistorische centra verrezen als paddestoelen uit de grond en ordentelijke musea ontzagen zich niet geld te investeren in educatieve diensten om een collectie, voorbehouden aan fijnproevers, op te dienen voor Jan Publiek.

En alsof dat nog niet genoeg was, bleken de bandrecorders van Philips en Sony te worden misbruikt om Jan en Alleman te vragen naar hun herinneringen. Een enkele jeugdige wetenschapper, die beter moest weten, belde aan in bejaardentehuizen, alsof de nieuwe kneuterigheid ook Kleio in haar ban had gekregen. Wat eerst een onschuldig vermaak leek voor folkloristen kreeg de naam van 'oral history', wat

in ieder geval op iets serieus duidde.

Nog een wonder, dat de VGN zich zo lang staande wist te houden tegen de welhaast mystieke krachten van de nostalgie. Maar de komende didactiekconferentie bewijst, dat ook gedegen weerstand zijn grenzen kent. De verleidingen uit Grootmoeders tijd zijn ook de georganiseerde geschiedenis leraren kennelijk te machtig geworden.

Onderzoekend leren

In 1980 gaf het Veenkoloniaal Museum in Veendam een boekje uit voor leerlingen van 10-14 jaar. Hoewel de naam anders zou doen vermoeden, betreft het hier een der vele plaatselijke musea, die door gebrek aan ruimte en geld in hoofdzaak door het enthousiasme van de ware liefhebber in stand wordt gehouden. Het past volstrekt in het beeld van goedbedoeld amateurisme, dat onder historici zo'n slechte naam heeft. Een pelgrimsoord voor jeugdsentiment, als in zoveel andere gevallen, door het Groot Museumboek opgepoetst tot een culturele instelling van formaat.

Maar hoe ook beoordeeld, ieder jaar komen er ettelijke duizenden leerlingen over de vloer en daaruit zijn serieuze contacten tussen de scholen en het museum voortgekomen. Basisscholen liepen daarbij wat harder dan scholen voor voortgezet onderwijs, waaronder het lager beroeps-onderwijs overigens opvallend acte de présence gaf. Ondanks de barre positie van ons vak in dit schooltype, wordt aan het plaatselijk of nabijgelegen museum in ieder geval niet voorbij gegaan.

Nostalgie?

Misschien. Maar de enige verklaring kan het niet zijn. Daarvoor stappen onderwijzers niet met hun kinderen op de fiets of vallen de collega's in het voortgezet onderwijs hun conrector niet lastig om het rooster in de war te sturen.

Hoe somber wij ook over de toekomst van het geschiedenisonderwijs kunnen filosoferen, een nogal krakemikkige collectie van het plaatselijk museum blijkt leerlingen te kunnen motiveren en voor dat laatste heeft de docent heel wat over. Zichtbare herinneringen aan het verleden van de eigen omgeving doen leerlingen nadenken over hoe het vlak bij huis geweest is en waarom dingen al of niet zijn veranderd. En men moet al een puriteinse ijzeren



Hein zijn om niet in te zien, dat daarmee de essentie van ons vak in het geding is. Als leerlingen ongevraagd voorwerpen, zelf gemaakte tekeningen en maquettes, ja zelfs bandjes als product van eigen oral history-bedrijvigheid aan het museum schenken, liggen er mogelijkheden voor de geschiedenisdocent. Een knipoog vanwege de vermeende importantie van wat het eigen dorp te bieden heeft, is niet irreëel, maar het zelfontdekkend leren kan in zo'n klimaat gedijen.

Engelse collega's hebben dat al decennia lang in de gaten, wat niet wegneemt, dat bij ons nog menige school op een Aha-Erlebnis zit te wachten.

Historische bronnen, die kinderen aan het denken zetten en docenten inspireren tot kleine onderzoekjes, bestaan voor elke regio. Sinds bij ons vooral Dalhuisen heeft aangetoond dat historisch speurwerk ook met leerlingen mogelijk is, is de belangstelling voor een aanpak, waarbij het materiaal uitnodigt om zelfstandig conclusies te trekken, onder geschiedenisdocenten toegenomen.

De uitgave van het Veenkoloniaal Museum was een der vele pogingen daartoe.

Zörg dat blijft

Slechts de ware autochtoon zal in deze uitdrukking de subtiliteit proeven, die enerzijds de bezorgdheid aanduidt over wat

gebleven is en anderzijds de oproep bevat: Zorg dat het blijft.

Beide interpretaties hadden betrekking op de in snel tempo verdwijnende karakteristieke bebouwing van de Groninger Veenkoloniën. Het museum had zich tot doel gesteld deze ontwikkeling tegen te gaan. Bewustwording van de waarde van het weinige, dat gebleven was bij de huidige Veenkolonialen, was een logisch uitgangspunt.

Uiteraard gold dit ook voor de hope des vaderlands op de schoolbanken. Toen bovendien bleek, dat de lokale magistratuur wel iets voelde voor de uitgave van een bescheiden boekje over de geschiedenis van de Veenkoloniën, gingen bij het museum de subsidielampjes branden. En waar koopmanschap en zendingsijver hand in hand gaan, blijven resultaten zelden uit. Het leerlingenboekje *Zörg dat blijft* was daarvan het resultaat.

Drie doelstellingen stonden bij de samenstellers voorop:

- Leerlingen doen inzien welke ontwikkelingen de geschiedenis van de Groninger Veenkoloniën in sterke mate hebben bepaald en leren beoordelen in hoeverre deze een weerspiegeling vormen van grotere historische samenhangen.
- Leerlingen doen inzien, dat er vele bronnen zijn, die iets vertellen over de geschiedenis van de eigen omgeving.

c. Leerlingen doen inzien, dat de ideeën achter 'Zörg dat blijft' ook henzelf aangaan.

De drie doelen leidden haast automatisch tot een uitwerking, waarin bronnenmateriaal centraal stond. Dat foto's van bestaande 'gezichtsbepalende' bebouwing hierin een belangrijke plaats moesten innemen, lag voor de hand. Maar uitsluitend visuele herkenningpunten werd te mager gevonden, zodat gestreefd werd naar een zo groot mogelijke variatie aan bronnetjes. Dat laatste mede als 'eye opener' naar de docent om aan te geven, dat zonder al te veel snuffelwerk er genoeg kan worden gevonden om het verleden van de eigen regio te kunnen reconstrueren.

Zo ontstond een boekje over de geschiedenis van de Groninger Veenkoloniën, waarin naast de bronnen en een korte informatieve tekst, een knipblad met 40 nog bestaande 'Veenkoloniale monumenten' en een bijlage met vragen en opdrachten het geheel completeerden.

De bronnen waren gegroepeerd rond de volgende thema's:

Vervening
Kanalen
Zeevaart (voortgekomen uit de turfschipperij)
Landbouw
Industrie
Huidig beeld en komende 'Herinrichting'

Een greep uit de bronnen

De inleiding bestond uit een brief, die een pas uit Den Haag naar Hoogezand verhuisde mavo-brugklasser stuurde aan een vriend in zijn vroegere woonplaats.

Bron 1

De volgende dag wilde ik natuurlijk de omgeving verkennen. Al gauw zag ik een gezellig winkelcentrumje. Ik kreeg vreemd op, dat sommige mensen "moi" tegen me reiden. Eerst wist ik niet wat dat was, maar later begreep ik dat het een groet was.

Ik reed verder en kwam in een straat met veel winkels. Aan het eind zag ik een leuk kanaaltje met een vreemde boot erin. Hij lag voor een schuur, waarop "hoogholje" stond. Dat schijnt een bruggetje te zijn. Oja, wat me hier wel opvalt is dat er heel weinig hoogbouw is, dus geen flats.

Bron 2

(K. ter Laan, Nieuw Groninger Woordenboek, Groningen 1952)



Een kaartje als dit is om vele redenen bruikbaar. De vele kaarsrechte kanalen en wijken domineren het beeld. Het 'waarom' van deze landschapstructuur vormt een goede aanleiding tot een eerste verkenning van het verleden.

Bron 3

(K. ter Laan, Nieuw Groninger Woordenboek, Groningen 1952).



Wapens van Wildervank, Oude Pekela en Sappemeer.

Hetzelfde geldt voor gemeentewapens als historische bron. Alle drie kunnen worden 'gedetermineerd'. Als de afbeeldingen eenmaal zijn herkend, kan de band met de geschiedenis worden gelegd. De turfgraver, de turf, het schip en de ploeg boven de golven wijzen op essentiële ontwikkelingen als turfwinning, scheepvaart en landbouw.

Bron 4

(Naar H.J. Top: De Geschiedenis van de Groninger Veenkoloniën, Veendam 1893)

Dit verhaaltje heeft betrekking op Grietje Adriaans, de vrouw van de bekende ververner Adriaan Geertsz. Wildervank. De kerk, die volgens overlevering door haar zou zijn gesticht, wordt volgens een steen in de Hervormde kerk van Wildervank overigens braaf aan haar echtgenoot toegeschreven.

De zon stond hoog aan de hemel. Het was bladstil. De grote heidevlakte leek eenzamer dan ooit. Alleen op de grond, tussen de struiken, scheen iets te bewegen. Het was een adder, die daar behendig zijn weg zocht. Van de hitte had hij geen last. Hij gleed lenig door een kuiltje naar beneden en kronkelde even gemakkelijk weer omhoog. Even bleef hij roerloos liggen. Toen sloop hij weer verder, onzichtbaar en onhoorbaar. Hij wist precies waar hij heen wilde. Snel, maar o zo behoedzaam, naderde de adder zijn doel. En lang duurde het niet of hij wond zich, na een slingerende beweging, rond de arm van een vrouw.

Die vrouw was Grietje Adriaans. Ze had een lange wandeling door de heide gemaakt. Moe geworden, was ze gaan liggen om uit te rusten. En nog geen minuut later sliep ze. Alsof de adder dit van tevoren geweten had, had hij dit plekje uitgezocht. Weer maakte hij een snelle beweging en op hetzelfde ogenblik schrok Grietje wakker. In een flits zag ze haar vijand en schreeuwde: 'Heer... als ik dit overleef, zal ik hier een kerk bouwen...!' Onmiddellijk liet het ondiep los en verdween in de paar-se oneindigheid.

Bron 5

(gedenksteen Ned. Hervormde Kerk te Wildervank)

Opschrift van de gedenksteen nodigt, evenals de 'hertaalde' versie van het volksverhaal, uit tot oplossing van de vraag waarom de naam van Wildervank voor eeuwig in het veen gebleven is.

*'Hier rust A. Wildervanck,
Die een van beide kercken,
Die hier ter eere Gods,
Gesticht door zijne wercken
Volveerdig heeft beleefd,
Besloten door een steen,
De naam van Wildervank
Blijft eeuwig in het veen.'*

Bron 6

(Veenkoloniaal Museum, Veendam)

De eerste stappen op het glibberige pad van de 'oral history' door twee leerlingen van een basisschool vormden de basis van het afgedrukte interview-fragment.

Het gesprek met een vroegere scheepsjager, en een nog steeds gezongen volksliedje helpen mee om de betekenis van de trek-schuit duidelijk te maken. Opdrachten over reistijden, de route naar de stad Groningen, het leven van de scheepsjager, de rol van de 'verlaten' (of sluizen), waar moeke 'de kovvie kloar' moest hebben, vloeiden hieruit en uit het andere materiaal logisch voort. Zoals de ervaring leert, zien kinderen, die het Gronings niet beheersen, de bronnetjes in het dialect eerder als een uitdaging dan als een barrière.

Het authentieke element zal ook door de leerlingen, die het Gronings wel beheersen, als een surplus worden beschouwd.

Scheepsjoager wordt uitheurd

Vroage: Hou binnen joe scheepsjoager worden?

Antwoord: As kwoajong mos ik bie boer aan 't waark. Eerappels kraabm. Kwartje in de weke. Mor ik luit te veul in de grond zitten. Doarom het e mie votjoagd.

Ik was goud flauw van waarken bie boer. Ik wol op mie zulm. Veur f. 27,-- heb ik bie deizulfde boer 'n ol peerd koft. Ik was twaalf joar dou ik as scheepsjoager begunde. Meer as vief-teg joar heb ik dat waark doan.

Vroage: Wat mozzen joe din aal doun?

Antwoord: In 't begun sleepte ik törf-schepen uut veen van Aalteveer deur Schutswieke noar 't Boerendaip tou. Doar vandoan gong dei törf noar Pekel. 'k Heb wel schepen van 100 tun over Pekel hail noar Stoatenziel joagd. Nog weer loater mos 'k ais 'n brogge votbrenge. Hail noar Schoonoord in Drente. Ik was persies vaierentwintig

uur bie pad op terograaize van Schoonoord weer noar Pekel tou.

Vroage: Woar sluipen joe din?

Antwoord: Boetendeure vanzulm. Mit moane en steerns boven mie. Mor ook wel ais in schutstaal. Dei haar je ja bie elk verloot. Doar wazzen ook aaltied winkels. Zo kon mien peerd ook hoaver en aander vouer kriegen.

Vroage: Kregen joe nooit roezie mit aander scheepsjoagers over wel 't schip kreeg?

Antwoord: Nee, wie waarkten veur vaste schepen of bedrieven. As der bie 't verloot meer scheepsjoagers as schepen wazzen, din wuir der löt wel de vracht kriegen zol. Wie wazzen gain konkurrenten van mekoar.

Vroage: Houveul verdainden joe?

Antwoord: In 1910 kregen wie veur'n stroschip dei loaden was twei kwartjes en veur'n leeg schip viefendarteg cent. Dat geld wuir betoald veur 'n verloatsengte, dat is de oafstand tussen twei sluzen.

Bron 7

(P. Groen, 't Grunneger Zangboek, Winschoten 1958)

*'Moeke is de kovvie kloar,
kovvie kloar, kovvie kloar?
't Volk in de snikke snakt ernoar
Snikke komt van Stad.
Heur ie dat? Heur ie dat?
Snikke komt van Stad*

Bron 8

(Veenkoloniaal Museum, Veendam)



Foto's van eenzelfde plek, genomen op uiteenlopende tijdstippen, nodigen uit tot vergelijking. In dit geval de 'Poort naar de Veenkoloniën', zoals de sluis van Martenshoek (bij Hoogezand) wel werd genoemd. De opnames zijn genomen omstreeks 1910 en 1980.



Bron 9

(W. v. Koldam e.a., Veenkoloniale Zeevaart, Veendam 1979)

De spectaculaire bloei van de zeevaart met houten zeilschepen rond het midden van de vorige eeuw kan, evenals de snelle neergang, worden herleid uit het overzicht van de Groninger zeeschepen.

Mogelijkheden tot verwerking 'in de ruimte' met behulp van een provinciekaart of resulterend in een eenvoudige grafiek, liggen voor de hand.

Aantal zeeschepen in de Provincie Groningen

Plaats	1860	1870	1880	1890	Plaats	1860	1870	1880	1890
Appingedam	18	24	12	1	Oostwold	7	10	9	1
Beerta	1		1		O. & N. Pekela	179	148	84	25
Blijham	6	5	2		Rottum		1	1	
Delfzijl	35	14	34	18	Sappemeer	63	69	44	18
Eenrum		1			Scheemda		1		3
Eexta	2		1		Schiermonnikoog	19	13	3	
Ezinge	5	2			Spijk		1		
Farmsum	23	13	9	15	Stadskanaal		4	1	6
Finsterwolde	4				Termunterzijl	3	6	3	3
Groningen	188	186	155	158	Ulrum		3	1	1
Grijskerk		2			Uithuizermeeden			1	
Heveskes			1	6	Usquert		1		1
Hoogezand	52	60	43	21	Veendam	204	124	55	29
Hoogkerk		1			Wildervank	91	70	35	35
Loppersum		1		1	Winschoten	6	31	8	2
Leek	6	2		1	Winschoterzijl	1	7	2	
Martenshoek			5	3	Winsum		2	2	
Meeden	1	6	3	1	Zoutkamp	4	8	3	2
Midwolda	1			2	Zuidbroek	13	11	5	
Nieuweschan	7	8	1	1	Zuurdijk			1	
Muntendam	3								
Nieuwolda		2							
Noordbroek	1	3	1						
Noordwolde		1							

Bron 10

(Archief Noord Ooster, Veenkoloniaal Museum, Veendam)

'Te Drouwenermond zijn van de 42 kinderen in de hoogste klassen reeds 35 weggebleven en zullen er nog 2 wegblijven, zodat het hoofd der school met 5 kinderen een paar maanden school zal houden.'

Een krantebericht uit 1901 en een 'Rapport omtrent een onderzoek naar de verzorging der kinderen, gedurende den tijd dat door de moeder landarbeid wordt verricht, ingesteld door den Bond van Soc.-Dem. Vrouwenclubs' in 1929 duiden op de welhaast massale wijze waarop in dit land van fabrieksaardappelen de piepers werden gerooid. Ze zijn zowel het bewijs voor de behoefte aan 'vele handen' bij seizoengebonden werkzaamheden als voor het ontbreken van mechanisatie, in dit geval de aardappelrooimachine.

Bron 11

(Tentoonstellingsgids Veenkoloniaal Museum, Veendam 1978)

Kinderen van 1—6 jaar.

Groepen	De kinderen blijven thuis				De kinderen worden uitbested				De kinderen gaan mee naar het land				Totaal	
	Onder toezicht boven 14-jarige		Onder toezicht beneden 14-jarige		Bij familie		Bij vreemden		Er is een primitieve beschutting		Er is geen beschutting			
	Aantal kinderen	Aantal gezinnen	Aantal kinderen	Aantal gezinnen	Aantal kinderen	Aantal gezinnen	Aantal kinderen	Aantal gezinnen	Aantal kinderen	Aantal gezinnen	Aantal kinderen	Aantal gezinnen	Aantal kinderen	Aantal gezinnen
I	12	6	24	12	—	—	10	9	19	11	18	14	83	52
II	6	4	15	8	4	3	1	1	33	16	26	15	85	47
III	3	1	1	1	2	2	1	1	26	14	7	4	40	23
IV	4	2	7	3	6	4	1	1	63	31	29	17	110	58
V	7	4	15	8	4	2	—	—	39	23	31	17	98	54
VI	7	3	7	4	2	1	1	1	10	5	30	16	57	30
	39	20	69	36	18	12	14	13	190	100	141	83	471	264
	In totaal zijn thuis 108 kinderen uit 56 gezinnen				In totaal zijn uitbested 32 kinderen uit 25 gezinnen				In totaal gaan mee naar het land 331 kinderen uit 183 gezinnen					

Bron 12

(Graf van kapitein Hazewinkel op het 'Oude Kerkhof' te Veendam)



Kerkhoven vormen een reservoir van nauwelijks vermoede didactische kansen. De aardbol op het Veendammer kerkhof herinnert aan een reis 'om den aard', die een Veendammer kapitein van 1852-1854 maakte.

Zijn belevenissen, gebaseerd op een nauwkeurig bijgehouden scheepsjournaal, zijn terug te vinden in verschillende publicaties over de geschiedenis van de Veenkoloniën. Zij zijn in ieder geval voor een docent gemakkelijk bereikbaar.

Het valt niet moeilijk om de reis aan de hand van de atlas mee te beleven.

Bron 13

(J. Giele, *Arbeidersleven 1850-1914*, Nijmegen 1979)

Vraaggesprek met Poppe Corzaan, 25 jaar, fabrieksarbeider in Sappemeer.

Vraag: Zijt gij werkzaam geweest aan de strookartonfabriek van de heer Scholten te Sappemeer?

Antwoord: Ja, een half jaar, van mei tot november 1888.

Vraag: Hebt gij vroeger elders gewerkt?

Antwoord: Vroeger was ik boerenarbeider.

Vraag: Hoelang had gij dagelijks in de papierfabriek te werken?

Antwoord: Van zes tot zes uur. Ik had binnenwerk.

Vraag: Had gij geen nachtwerk?

Antwoord: Jawel, nachtwerk hadden wij om de andere week, van 's avonds zes tot 's morgens zes uur.

Vraag: Wanneer was er schafttijd?

Antwoord: Tweemaal een kwartier, dus een half uur. Maar ik constateer dat wij geen minuut schafttijd hadden. Wij moesten zorgen dat de machine altijd kon blijven doorwerken. 's Avonds van tien tot kwart over tien moesten wij schafttijd hebben, maar dan moesten wij ons erg haasten om wat te kunnen

eten, want de machine moest altijd voorzien blijven van stof, het materiaal waarvan het papier werd gemaakt.

Vraag: Was die schafttijd om 10 uur de enige gedurende de nachtdienst?

Antwoord: Neen, om twee uur moesten wij weder een schafttijd hebben, dan hadden wij een kwartiertje om ons gewone eten te gebruiken, maar eerst moest de machine weder ruim van stof voorzien zijn. En daarna werkten wij door tot 's morgens zes uur.

Vraag: Kondt gij de nachtarbeid nogal volhouden, zonder dat uw gezondheid er schade bij leed?

Antwoord: Ziek was ik direct niet, maar ik had veel last van hoofdpijn en vermoeidheid in de benen, want ik was bij het zogenaamde bakjestrekken, het minste werk wat er was. Bakjes zijn vaten van omstreeks driekwart hectoliter inhoud met gekookt stroo en die vaten moet men wegtrekken naar de hijsmachine waarmee zij naar boven worden getrokken.

Vraag: Hoeveel loon had gij per uur?

Antwoord: Elf cents per uur.

Een enkele keer kon ook uit een 'algemeen' werk worden geput. Het bekende *'Arbeidersleven 1850-1914'* van Giele bevatte een enquête-gesprek met een fabrieksarbeider uit Sappemeer.

Bron 14

(Veenkoloniaal Museum, Veendam)



Een schoolplaat van Gabriëlse, gewijd aan Oude Pekela omstreeks 1920, betekent voor leerlingen een aardig zoekplaatje over economische bedrijvigheid. Ook dringt een vergelijking tussen vroeger en nu zich op.

Bron 15

(Veenkoloniaal Museum, Veendam)



Een fragment uit een gedicht en een drietal foto's geven een impressie van de Veenkoloniën anno 1980.

Ze werden gekozen als 'herkenningpunten' van het verleden. Het gedicht wijst op de vervuiling van de kanalen; de reconstructie van het Pekelder Diep (inmiddels schoon) op een poging het karakteristieke van een Veenkoloniaal dorp te bewaren. 'Motké' (inmiddels met de grond gelijk gemaakt) en 'Welgelegen' zijn resp. symbolen van totale verwaarlozing en van zorgvuldige restauratie.

Bron 16

(Lerus Roelofs, Tussen Tied en Aaltied, Groningen 1967)

Koel helder water

Inwoner uit Pekela gillend naar een psychiater schreeuwend om water...

koor van ingezetenen 'koel, helder water!'

de dokter bood geeuwend een glas
koor 'koel, helder water!'

'kanaal'

varken in trog

vroeger-nu-later?!

koor 'koel, helder water' –

Bron 17

(Veenkoloniaal Museum, Veendam)



De grote man van de aardappelmeelin-dustrie is Willem Albert Scholten geweest. Bij Foxhol bouwde hij zijn eerste fabriek in de Groninger Veenkoloniën. Dat was in 1841. In 1859 bouwde hij zijn tweede fabriek bij Zuidbroek. Behalve aardappelmeel werd er sago, stroop en dextrine gemaakt.

Dat is wat er over is van zijn trotse scheping. Motké: van fabriek tot ruïne.



De enige echte 'veenburg' in de Groninger Veenkoloniën.

Ze staat in Tripscompagnie, dicht bij het station Sappemeer-Oost. Een rijke ververner, Jan Cornelis Spiel, liet haar in 1655 bouwen. Hij was een der belangrijkste heren uit de turfonderneming 'Borgercompagnie'.

Er hebben vele 'veenborgen' in ons gebied gestaan.

Rijke ververners hebben er in gewoond.

Op 'Welgelegen' na zijn ze alle verloren gegaan of onherkenbaar veranderd. Welgelegen: een monument om trots op te zijn!

Uit de bronvermelding blijkt al, dat geen heksentoeren zijn verricht om bronnen te vinden, die geschikt waren voor leerlingen. Het Veenkoloniaal Museum had vrijwel alles in huis. Veel was in de bibliotheek te vinden, de foto-collectie deed de rest.

Er is geen enkele reden om aan te nemen, dat een klein museum als dat in Veendam meer te bieden heeft dan die elders in het land. De vraag kan worden gesteld of geschiedenisdocenten de Nederlandse musea wel voldoende uitmelken. Er liggen voor de regionale geschiedenis meer kansen, dan die welke uitsluitend met een klassikaal bezoek aan een museum benut worden.

Elders

Geen wonder, dat ook elders ontwikkelingen te bespeuren zijn, waarin de relatie museum-onderwijs een belangrijke rol speelt. Zelfs achter Drente kunnen een drietal wordenesignaleerd. Over de grens, in Oost-Friesland, zijn museale collecties uitgangspunt voor het ontwikkelen van lesmateriaal. In wat wij een schoolbegeleidingsdienst zouden noemen, zetelt te Aurich de 'Mobile Zentrale', Georgswall 9, 2960 Aurich I, Ost Friesland, Bondsrepubliek Duitsland, tel. 04941-10831. Onder de naam 'Mobile' produceert zij materiaal voor leerlingen, dat wordt ontleend aan de Oostfriese musea. Zo kwamen in 1979 en 1980 o.a. uit:

"Golden Tiden", ein Gang durch Emden. Het boekje is gebaseerd op de collectie van het Ostfriesisches Landesmuseum und Städtisches Museum in Emden.

Het Heimatmuseum in het vlak over de grens gelegen Weener inspireerde tot *Schule im Rheiderland, Ausstellung von Dokumenten aus 4 Jahrhunderten.*

Friesische Schiffe, dat naast 'Texte und Materialien' ook dia's bevat, dankt zijn ontstaan aan wat het Heimatmuseum in Leer te bieden had. Dit deeltje gaat op een heel praktische manier in op de bouw en constructie van houten schepen.

Nadere informatie leerde, dat een van de redenen voor het samenstellen van deze 'Mobile' was gelegen in het feit, dat het overgrote deel van de onderwijzers en docenten uit andere delen van Duitsland afkomstig was. De behoefte aan onderwijs over de eigen regio bestond wel, maar de kennis van veel leerkrachten zou in dit opzicht te wensen overlaten. Voor historische aspecten is toen bewust aangeknoopt bij wat in de eigen musea te vinden was.

Als bron van inspiratie voor de docent

moet zeker worden genoemd het Drents Museum in Assen, dat vanwege zijn *Nieuwspapieren* terecht vermaardheid heeft gekregen. Zij zijn fraai uitgevoerd, bevatten veel relevante illustraties en nodigen alleen al door de aantrekkelijke lay out uit tot lezen. De *Nieuwspapieren* geven vooral informatie over een deel van de collectie of sluiten aan bij een expositie in het museum. Maar los daarvan kan er in de klas uitstekend mee worden gewerkt. Uit het *Programma-aanbod school 1980-1981* blijkt, dat een museum met een goede educatieve dienst leerling, leraar en zelfs ouders heel wat te bieden heeft. Activiteiten in het museum, tips en suggesties voor scriptieschrijvers, verzorging van ouderavonden zijn slechts een losse greep uit het brede streekgeschiedenis-assortiment van het Drents Museum.

In dit stukje is het accent gelegd op de betekenis, die het museum voor regionale geschiedenis in de klas kan hebben. Soms, zoals in het kleine museum in Veendam, spelen enige docenten en onderwijzers uit het gebied zelf een rol bij het samenstellen van het materiaal. In Aurich ligt het initiatief bij een onderwijskundig centrum, terwijl in Assen de impulsen van de educatieve dienst komen. Hier is een museum zelfbewust over de schooldrempel gestapt. Daarmee is niet gezegd, dat alle zegen van het museum komt. Archieven, openbare bibliotheken (met wellicht door de geschiedenisdocent al te gemakkelijk verwaarloosde genres als streekromans en folkloristische werken over volksliederen, volksverhalen, oude gebruiken), toepassing van oral history dragen even goed bij tot het opbouwen van bronnenmateriaal, waarmee de docent uit de voeten kan als hij de geschiedenis van eigen plaats of regio tot onderwerp van zijn lessen kiest. Wel is duidelijk, dat nog lang niet alle mogelijkheden zijn uitgeput.

Ligt hier geen taak voor een zich regionaliserende VGN? De voortrekkersfunctie, die zij lange tijd op het gebied van de geschiedenisdidaktiek heeft gehad, lijkt hoe langer hoe moeilijker te vervullen.

Seminarium en didaktiekconferenties dreigen weg te vallen. Na de slag om het CSE zijn de helden toch niet vermoeid geworden? Wellicht betekent de streekgeschiedenis een uitdaging om nieuwe wegen in te slaan. Wie niet schroomt om buiten het schoolboekje te gaan en wie het verleden met zijn leerlingen liever reconstrueert dan als een afgesloten verhaal overdraagt, zou de stap moeten wagen.

Al loopt Kleio er misschien op klompen, de geschiedenis van de eigen regio is ook geschiedenis. Moeder!!! ... daar ligt iets achter Drente!

Naar een nieuw vak: irenologie?

J.G. Toebe

n.a.v.: S.C. Derksen, *Leren om te overleven. Noodzaak en mogelijkheden van de vredesopvoeding*. Meppel/Brussel, 1979

De titel van het proefschrift van Derksen, verdedigd aan de Vrije Universiteit te Brussel, is een variant op het bekende Unesco-rapport over de ontwikkeling van het onderwijs *Leren om te overleven*. De schrijver heeft wel waardering voor dit rapport, maar verwijt de schrijvers slechts één van de 250 bladzijden ervan te hebben gewijd aan de internationale opvoeding. Zijn probleemstelling is of het geen tijd wordt 'leren overleven' als één van de meest essentiële taken van het onderwijs te gaan beschouwen. Het 'tweede deel van de probleemstelling' (althans zo noemt hij die) is de vraag 'of op grond van de nu beschikbare theoretische-psychologische (sociologische) kennis verwacht mag worden, dat met name in het voortgezet onderwijs onder bepaalde omstandigheden redelijke kansen voor een dergelijke opvoeding voorhanden zijn'.

Het eerste deel van de probleemstelling is m.i. amper te toetsen. Het belangrijkste gegeven dat door de schrijver als 'bewijs' wordt gebruikt is het alom bekende feit dat door de nucleaire ontwikkeling de oorlog een zo totaal en vernietigend karakter heeft gekregen dat je (jonge) mensen wel moet 'mobiliseren' tegen de kans op zo'n totale destructie. Dat zo'n opvoeding dan ook tot een ommekeer in het denken der wereldbeheersers zal leiden is m.i. daarbij een open vraag. De premisse is blijkbaar dat een dergelijke opvoeding overal ter wereld zou moeten worden doorgevoerd. De kans daarop is helaas niet zo erg groot. Maar, je moet ergens (d.w.z. in Nederland) beginnen . . .

Een andere premisse is m.i. dat 'de' mensen – waar dan ook ter wereld – een overheersende invloed op hun regeringen (moeten) hebben, in elk geval inzake de bewapening en de internationale politiek. Zodra ze, via vredesopvoeding daartoe gebracht, de waanzin van een kernoorlog zouden inzien, zouden ze hun regeringen daarvan kunnen overtuigen.

Helaas is gebleken dat in een groot (overgroot) aantal landen mensen vaak wel weten wat goed voor hen is, maar dat de regeringen die in het zadel zitten dat nog beter denken te weten. In de meeste gevallen (althans buiten de Atlantische wereld) overheerst dan het recht van de sterkste, d.w.z. die van de regering en het leger. Vandaar ook dat de vraag 'welke veranderingen in de denk- en gedragspatronen zijn nodig voor een meer op vrede gericht samenleven?' (par.2.2.3) m.i. met boven-

genoemde machtsstructuren en met gevestigde ideologieën veel te weinig rekening houdt.

In het algemeen kan trouwens best met Derksen's pleidooi voor 'opvoeding tot (een grotere) psychische en politieke-sociale volwassenheid (mondigheid)' in hoofdstuk 3 worden ingestemd, als die maar niet als een nieuwe heilsleer wordt gezien. Een dergelijk streven is evenwel niet zo origineel. Men vindt ze in veel onderwijskundige literatuur van de laatste 15 jaar, het duidelijkst wellicht in Duitsland (Von Hentig) en Nederland (Van Kemenade). Hoewel de schrijver dat misschien niet bedoelt, zou men uit zijn presentie van deze denkbeelden de indruk krijgen dat hiermee iets nieuws wordt gepresenteerd.

De schrijver onderscheidt indirecte en directe vredesopvoeding. Onder de eerste verstaat hij 'de bijdrage die het opvoedingsklimaat (. . .) en het onderwijs in de verschillende (bestaande) schoolvakken bij de opvoeding tot een grotere vredesbereidheid en geschiktheid kunnen leveren' (p.152). Onder de tweede, de directe vredesopvoeding verstaat hij een nieuw in te voeren zelfstandig vak: *irenologie*. Hij motiveert dat met het summier 'alleen door het stellen van specifieke vragen aan de internationale politieke werkelijkheid is het mogelijk een begrippenapparaat op te bouwen dat de mens (de leerlingen) in staat kan stellen een eigen standpunt te bepalen temidden van een op zichzelf onoverzichtelijke massa van feiten en meningen' (p.153).

Vredesopvoeding zou – als het een onderdeel van andere vakken is – een te incidenteel, te vrijblijvend en te weinig systematisch karakter krijgen (p.227). Hij gaat er vanuit dat de vredeswetenschap zo'n eigen karakter heeft gekregen dat een aparte aanpak van vredesvraagstukken in het voortgezet onderwijs gerechtvaardigd is.

Dit is volgens mij een zeer aanvechtbare stelling. Mij lijkt de polemologie eerder een verbijzondering van de politicologie. Trouwens: ook als de vredeswetenschap wel zo'n eigen karakter zou hebben, zou het dan wel zo verstandig zijn in het voortgezet onderwijs weer een nieuw vak te introduceren? Derksen kent toch – als oud – (?) leraar maatschappijleer – de tragedie van dit in 1968 nieuw ingevoerde vak, idealiter zelfs gebaseerd op de sociale wetenschappen. Uitgaande van het brede terrein daarvan waren er destijds toch vol-

doende redenen dit vak op school een plaats te geven. En toch . . .

Maar er is meer: als men, zoals ondergetekende (zie mijn dissertatie: *Geschiedenis: een vak apart?*, Meppel 1981) het vak geschiedenis vooral opvat als politieke en maatschappelijke vorming, zal men juist veel belangstelling hebben voor datgene waarin dit vak kan worden verbonden met andere vakken, zoals maatschappijleer en aardrijkskunde, die immers ook streven naar het verhelderen van de huidige en toekomstige situatie van de leerling. Weer een vak erbij lijkt voor die vorming funest. Waarom zouden wij in de bestaande vakken de elementen uit de polemologie, die daarin blijkbaar nu niet voldoende tot hun recht komen, niet trachten in te voeren? In de geschiedwetenschap zijn diverse voorbeelden aan te geven van het opnemen van sociaal-wetenschappelijke begrippen en methoden.

In het schoolvak geschiedenis lijkt zo iets niet alleen mogelijk maar ook wenselijk. Juist dit vak is een bij uitstek integratief vak. Wordt vredesonderwijs een apart vak dan isoleert men niet alleen dit vak t.o.v. de geschiedenis (wat m.i. buitengewoon schadelijk is), maar continueert en versterkt men ook de scheiding tussen geschiedenisonderwijs en andere mens- en maatschappijvakken, hetgeen schadelijk is voor alle betrokken vakken.

Dat de schrijver de ontwikkelingen van het geschiedenisonderwijs en de geschiedenisdidactiek in de richting van politieke en maatschappelijke vorming onvoldoende kent, blijkt wel uit de pp.213-221, waarin de bijdrage van dit vak aan de vredesopvoeding ter sprake komt. Zo worden rapporten als het Brugklasrapport, het Onderbouwrapport niet en die van de CMLGS amper genoemd, terwijl de auteur blijkbaar geen weet heeft van nieuwe Amerikaanse, Duitse en Engelse didactische publicaties, die op de geschiedenisdidactiek van grote invloed zijn geweest.

Ook over de voor de problematiek van het vredesonderwijs belangrijke discussies omtrent Ledo en de Groningse leergang Vredesonderwijs (zie mijn proefschrift: pp.316-339) en die met betrekking tot de experimenten met het centraal schriftelijk eindexamen wordt met geen woord gerept. In deze laatste experimenten, gespeeld via de geschiedenis van de laatste halve eeuw het vraagstuk van oorlog en vrede toch ook een belangrijke rol (denk aan onderwerpen als 'De Koude Oorlog' en 'Het Midden-Oosten').

Als men wil pleiten voor een *apart* vak irenologie zal toch eerst duidelijk onderzocht moeten zijn wat de andere vakken in dit opzicht al of niet presteren. Wat dit

betreft overtuigt ook niet de mening van de schrijver (p.227) dat de docenten in het algemeen gesproken de nodige (*specifieke*) kennis omtrent de internationale problematiek missen. Juist in het vak geschiedenis (maar waarschijnlijk ook bij aardrijkskunde en maatschappijleer) zullen leraren – mede met het oog op de exameneisen – zich vaak terdege op de hoogte moeten stellen van de internationale situatie, ook van de laatste decennia. Men denke aan het onderwerp 'China', dat zich uitstrekt tot de dood van Mao-tse Toeng.

Bepaald onthutsend is de raad van Derksen aan de geschiedenisleraren meer plaats in te ruimen voor het *normale* en *gewone* in plaats van aan het *abnormale* en *destructieve* (p.218). Allereerst verbaast (in een proefschrift N.B.) het gebruik van dit soort woorden: wat is 'gevoel', wat is 'normaal'? Met dit soort begrippen kun je toch weinig doen! Blijkbaar worden met 'het destructieve' vooral oorlogssituaties bedoeld.

Ieder weet dat de geschiedenisboeken in het voortgezet onderwijs allang niet meer volstaan met de 'histoire de bataille', maar betekent het nu ook dat de loopgravenoorlog, de vernietigingskampen, de deportaties en – toch ook destructief – de pest, de arbeidersellende, de Spaanse inquisitie etc. maar niet meer teveel aandacht moeten krijgen? Zou het niet kunnen zijn dat 'vredesopvoeding' juist door het aan de orde stellen van dit soort 'abnormaliteiten' meer effect sorteert dan door het behandelen van de vredesgedachte? Anderzijds – dat moet toch ook gezegd worden – is de positieve waardering voor ons vak door de schrijver, zoals die o.a. op deze pagina's naar voren komt, sympathiek!

In het vierde hoofdstuk van het werk (par.4.5.3.) komt een 'Schets van een voorlopig leerplan irenologie' voor, waarin – op een afstand – gebruik gemaakt wordt van moderne leerplan-theoretische denkbelden. Zo worden doelstellingen gespecificeerd (echter niet gecategoriseerd en geformuleerd in leerlingengedrag), leerinhouden aangeduid, evenals aandacht besteed aan didactische werkvormen. Het element toetsing en evaluatie wordt slechts summier behandeld. Aan alles merk je dat de auteur op dit terrein niet bijster thuis is.

Wat de leerinhouden betreft: daarin komen de langverwachte specifieke basisbegrippen uit de vredeswetenschap ter sprake (pp.252-253). Uiteraard komen daarin nogal wat begrippen voor die ook in de andere sociale wetenschappen en in de geschiedenis een rol spelen, bijv. nationale staat, soevereiniteit, balance of power,

supra-nationaal, machtsevenwicht, al zijn er uiteraard ook termen die met name in de polemologie naar voren zijn gekomen. Het specifieke karakter ervan heb ik echter amper kunnen ontdekken.

Op p.275 e.v. komen de thema's aan de orde die in de 'irenologie' een plaats zouden moeten hebben. Het zijn: 1. de moderne oorlog; 2. het internationale politieke systeem; 3. het internationale economische systeem; 4. rijke en arme landen; 5. internationale samenwerking; 6. staat (maatschappij) en oorlog; 7. mens en oorlog; 8. agressie en geweld; 9. het conflict; 10. enkele futurologische kanttekeningen.

De meeste van deze onderwerpen lijken mij voor een politiek-maatschappelijke vorming van grote betekenis. Zij komen gedeeltelijk al bij een vak als aardrijkskunde (zoals 3 en 4) voor, terwijl in maatschappijleer in principe alle onderwerpen aan de orde kunnen komen. Bij geschiedenis is belangstelling ervoor wel degelijk aanwezig, maar komen deze onderwerpen vaak niet op deze systematische wijze aan bod (met uitzondering van de thema's 2 en 5). Dit komt door de chronologische, verhalende, vaak evenementiële aanpak in dit vak. Toch kan bijv. bij een onderwerp als de Eerste Wereldoorlog of De Tweede Wereldoorlog het karakter van een moderne oorlog (thema 1), 'staat en oorlog' of 'mens en oorlog' wellicht evengoed, misschien zelfs wel indringender aan de orde gesteld worden als bij een systematische aanpak, zoals voorgesteld door Derksen. Een concrete exemplarische behandeling van één bepaalde oorlogssituatie maakt op leerlingen waarschijnlijk zelfs een grotere indruk; systematisch (sociologisch/politicologisch) ligt namelijk dicht bij abstract.

Toch lijkt mij een meer systematische, fenomenologische aanpak, gebaseerd op de sociale wetenschappen, naast – of vervlochten met – een historische benadering erg nuttig, met name in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Zoals ik in mijn proefschrift heb betoogd is voor een adequate politiek-maatschappelijke vorming een samenwerkingsverband in de vorm van coördinatie tussen de mens- en maatschappijvakken eigenlijk noodzakelijk. Een versnippering van tijd, energie en aandacht kan zo worden voorkomen. Politiek-maatschappelijke vorming is dus niet, zoals sommige geschiedenisleraren wel eens beweren, het monopolie van het geschiedenisonderwijs. Voor die vorming zijn de bijdragen van andere vakken met een min of meer eigen belangstellingssfeer noodzakelijk. Voorhands zie ik echter niet in dat die samenwerking – waarvan de totstandkoming al moeilijk genoeg is – nog ingewikkelder moet worden door het instellen van een vak 'irenologie'.

Het tweede deel van Derksen's probleemstelling was of er op grond van de nu beschikbare theoretisch-psychologische (sociologische) kennis verwacht mag worden dat (...) redelijke kansen voor een dergelijke opvoeding voorhanden zijn. Uiteraard zijn die er volgens de schrijver, zich baserend op psychologische en sociologische theorieën, die, naar mijn indruk, echter nogal vaag blijven. Wel realiseert de auteur zich dat het gemakkelijker is de cognitieve effecten van het vredesonderwijs vast te stellen dan 'vredesgeneidheid' of 'vredesgeschiktheid'. Dit is m.i. wel het zwakste punt van het betoog, dat slechts een program bevat, dat nergens op zijn effecten is beproefd. Zijn idee dat *'uitgaande van Kohlbergs cognitieve ontwikkelingstheorie en enkele andere sociaal-psychologische theorieën, al*

aannemelijk is gemaakt dat een dergelijke poging naar alle waarschijnlijkheid kans op succes heeft' (p.317) is naar mijn smaak veel te optimistisch. Waarschijnlijk kan met andere theorieën ook het tegendeel worden geconcludeerd. Ook zijn andere argumenten, eveneens ontleend aan de sociale psychologie, overtuigen mij voorlopig allerm minst. De conclusie is duidelijk: aan een nieuw vak irenologie hebben we m.i. geen behoefte, ook al moet vredesopvoeding in het voortgezet onderwijs wel degelijk een plaats hebben. Dit kan o.a. door gebruik te maken van leerstofpakketten van de Stichting Vredesopbouw te Utrecht, waarvan echter, zo lijkt het, door de schrijver enige distantie in acht wordt genomen wegens het maatschappijkritisch karakter. Dit kan ook

door uit te gaan van bestaande schoolboeken in vakken als geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer, door gebruik te maken van eigen materiaal, door artikelen uit Reflector, Blikopener en de krant. Wat ons eigen vak betreft: door de vredesopvoeding te koppelen aan geschiedenisonderwijs verliest die het beperkte presentistische, actualistische karakter (het alleen op deze tijd gerichte) dat een vak als maatschappijleer helaas zo vaak kenmerkt. In korte termijnen denken – dus geen gebruik maken van de geschiedenis – is voor inzicht in hedendaagse en toekomstige maatschappelijke structuren funest. Dit zou bevorderd kunnen worden door het invoeren van een apart vak 'irenologie'.

Johan Gerard Toebe, geschiedenis: een vak apart?

P. Fontaine

Het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken – in het bijzonder maatschappijleer – in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek, Engeland en Nederland.

Krips Repro, Meppel 1981, 575 blz. niet in de handel, verkrijgbaar bij de auteur: Groesbeekseweg 436, 6523 PR Nijmegen tel. 080-230383

Op 26 januari 1981 vond, aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen, een historische gebeurtenis plaats. Voor de eerste maal in de nog jonge geschiedenis van onze Nederlandse geschiedenisdidactiek, verwierf iemand de doctorstitel op grond van een vakdidactische dissertatie, J.G. (Joop) Toebe, wetenschappelijk hoofdmedewerker aan dezelfde universiteit, wel bekend ook als redacteur van en auteur in *'Geschiedenis op School'*, als redacteur van de reeks *'Historisch-Didactische Cahiers'* en als regelmatig medewerker in *'Kleio'*.

Met zijn bijna zeshonderd bladzijden is het een dik boek, maar behalve een overzichtelijk register van twaalf bladzijden, omvat het boek een zeer omvangrijk notenapparaat en een ware bibliografie van de internationale (geschiedenis) didactiek. Dit laatste is zeer belangrijk, omdat het ons bibliografisch overzicht weer moderniseert; sinds de *'Bibliografie van de didactiek van het geschiedenisonderwijs'*, Kleio, 12de jrg. (extra-nummer), 1971, hebben we iets dergelijks niet meer in handen gekregen. Resteren vierhonderd bladzijden (offset) tekst, goed leesbaar, stilistisch niet opvallend, maar helder en vrij van onderwijskundig en sociologisch jargon.

Wat is 'vakkenverbinding'? Een of andere vorm van alliantie die het schoolvak

geschiedenis aangaat met enig ander schoolvak of met een groep van vakken. Zodra men wil afwijken van de 'splendid isolation', waarin het geschiedenisonderwijs zich tot nu toe bijna altijd en overal heeft opgehouden, rijzen twee vragen: welk vak of met welke vakken zal geschiedenis een verbond aangaan, en hoe sterk zal dit verbond zijn? Men heeft immers de keuze tussen een volledig opgaan van geschiedenis in een nieuwe combinatie – complete integratie dus, zoals bijvoorbeeld in het lager onderwijs bij *'Wereldoriëntatie'* wel voorkomt – en een of andere tussenvorm, ergens op een schaal tussen apartheid en integratie.

De titel van het boek toont aan dat de auteur zich ten aanzien van de mogelijke combinaties heeft beperkt tot die met andere sociale vakken, social studies, civics, Gemeinschaftskunde, maatschappijleer e.d.

Dit uit zelfbehoud, omdat de studie ooit af moest. Om dezelfde reden beperkte de auteur zich tot drie landen, de Bondsrepubliek, Nederland en Engeland. Het voornaamste slachtoffer hier is de V.S., maar hopelijk vindt dr. Toebe ooit nog gelegenheid ons over de situatie aldaar in te lichten.

De beperking tot bepaalde vakken alleen geschiedt echter niet uitsluitend uit praktisch oogpunt. Voor Toebe is geschiedenis een sociale wetenschap, geschiedenisonderwijs heeft sociaal-politieke vorming

ten doel, en dat in samenwerking met overeenkomstige disciplines. Want, behoeft het betoog?, de teneur van het boek is dat de tijd der apartheid voorbij is en dat ons vak zichzelf te kort doet, als het zijn doel nastreeft zonder enige aansluiting bij welk aansprekend gebied ook.

Toebes is niet de enige die deze mening is toegedaan. In de drie besproken landen zijn tijdens de afgelopen decennia vele vormen van samengang beproefd, veel is gewogen, veel te licht (of te zwaar) bevonden, het een en ander behouden en als levensvatbaar gezien. Hier ontplooit Toebes zijn grote kracht: enorme literatuurkennis, grondige bekendheid met de praktijk (jarenlang leraar geweest), heldere overzichtelijkheid en indeling van de omvangrijke stof, en vooral ook, een rustig en evenwichtig oordeel. Geen gevaar hier van fanatieke nieuwlichterij, geen op stang jagen van leraren die 't maar weer eens onmiddellijk over een heel ander boeg moeten gooien.

Het resultaat is een boek dat niet alleen van belang, maar zelfs wel onontbeerlijk is voor allen die zich, op welk niveau of in welke functie ook, met geschiedenisonderwijs bezighouden. Zou 't waar zijn dat (geschiedenis)leraren niet lezen? Ik kan het nauwelijks geloven, maar ik besef dat een druk bezette geschiedenisdocent(e) niet de gewenste tijd heeft. Wie wel trouwens?

In ieder geval heeft de geschiedenisleraar hier een werk dat vele anderen boeken 'uitspaart'. Men komt er, beknopt en duidelijk, de meeste belangrijkste thema's van de moderne onderwijskunde en geschiedenisdidactiek in tegen. Ik noem: projektonderwijs, teamteaching, de exemplarische beweging, politiek-maatschappelijke vorming, curriculum beweging, de invloed van de sociologie, de relaties met maatschappijleer, middenschool-ideeën, Ledoprojekt en nog veel meer.

Hoe belangrijk het boek is moge uit het volgende blijken. Men weet waarschijnlijk dat ons vak in de Duitse deelstaat Hessen een wanhopige strijd om het bestaan heeft moeten voeren. Volgens de beroemde en beruchte *'Hessische Rahmenrichtlinien für Gesellschaftslehre'* van 1973 zou het vak geschiedenis deel gaan uitmaken van een groot 'leergebied', een combinatie van geschiedenis, aardrijkskunde en maatschappijleer. Van het begin af was duidelijk dat in dit leergebied met zijn uitgesproken politieke doelstelling, geschiedenis slechts een nederige functie zou krijgen. Er ontstond een geweldige discussie waaraan de hele Bondsrepubliek meedeed, over het voor en tegen.

Het eindresultaat, d.w.z. de toestand van

nu, valt na dit alles nog wel mee. Gebleken is dat je vakken niet zo maar, met een machtswoord, op een hoop kunt vegen, geschiedenis bleek genoeg eigens te hebben om zich te kunnen handhaven.

Daar ook in ons land discussie bestaat over 'leergebieden', is in dit opzicht Toebes' boek een 'must' voor voor- en tegenstander. De middenschooldiscussie heeft aangetoond, hoe zeer we de neiging hebben om te doen alsof er nog nooit iets in het buitenland gepasseerd is en wij hier onbekommerd van voren af aan kunnen beginnen. Dit merkwaardig provincialisme zouden we kunnen vermijden!

De nieuwe doctor komt pas in zijn slotwoord tot persoonlijke meningsvorming. De vraag of verbinding van geschiedenis met andere vakken gewenst en mogelijk is, beantwoordt hij met ja en neen. Een duidelijk neen, als geschiedenis alle zelfstandigheid verliest en opgaat in de integratie, neen ook als geschiedenis wordt opgevat als 'voorbeeldenreservoir'.

Ja echter als het gaat om medewerking aan de sociaal-politieke opvoeding van de leerlingen, men zou hier aan samenwerking in project-vorm kunnen denken (duidelijke behandeling van dit wat vage onderwerp in het boek). Zo'n samenwerking heeft alleen kans op succes, wanneer men niet uitgaat van (traditionele) leerstof, maar van sociaal-politieke problemen (vraagstellingen).

Natuurlijk zal dit, Toebes ziet dit zeer goed in, ingrijpende gevolgen hebben voor de geschiedenisdidactiek, al zijn, ook dat weet hij, Keulen en Aken niet op één dag gebouwd. Het belangrijkste gevolg is wel dat het lineair volgen van de chronologie dan niet meer zonder meer mogelijk is. Hier doen zich belangrijke vraagstukken voor, van geschiedsdidactische, geschiedstheoretische, pedagogische aard, waarmee de auteur zich hopelijk nog zal gaan bezighouden.

't Zou echter wel wat onmenselijk zijn hem nu alweer aan een nieuw boek te zetten, ondankbaar ook, na wat hij al geboden heeft. Voor het moment moeten we het houden op een van ganser harte gemeente gelukwens en een uiting van grote bewondering.

VGN nieuws

Conferentie eindexamenprogramma Mavo/Havo/Vwo

Op zaterdag 31 oktober 1981 organiseren de besturen van de Havo/Vwo en de Mavo-secties een één-daagse conferentie in Utrecht van 10.30 - 16.00 uur met als thema: 'NAAR EEN NIEUW EINDEXAMENPROGRAMMA?'

Enkele discussiestukken over dit onderwerp zullen in een volgend nummer van Kleio verschijnen. Het programma van de conferentie zal later bekend gemaakt worden. Indien U verzekerd wilt zijn van een lunch en de toezegging van nadere stukken kunt U zich vóór 1 oktober schriftelijk opgeven:

voor de Mavo-sectie bij P.L. Hendriks, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms.

voor de Havo/Vwo-sectie bij H. Ketelaars, Fluitersdreef 27, 6871 LR Renkum.

Sectie Pedak-Basisonderwijs

Studiedag 'Taak van de geschiedenisdocent in de nieuwe opleiding'

Voor de studiedag, die het bestuur van de sectie Pedak/Basisonderwijs op zaterdag 16 mei 1981 organiseerde, bestond een verheugend grote belangstelling. Als organisatoren hoopten we op zo'n vijftig inschrijvingen; het waren er 92!

In groepen werd 's ochtends gediscussieerd over wereldoriëntatie en geschiedenis, waarna via twee beeldschermen gekken werd naar een deel van de T.V.-serie 'Dagboek van een Italiaanse onderwijzer'.

's Middags werd gesproken over stellingen, die opgesteld waren door allerlei groeperingen, die bezig zijn met het maken van plannen voor wereldoriëntatie in de basisschool en in de nieuwe opleiding. Deze gesprekken liepen uit op een discussie met de vertegenwoordigers van die groeperingen in forumvorm.

In één van de volgende nummers van 'Kleio' zal uitgebreider ingegaan worden op de problematiek, die op deze studiedag centraal stond.

Eindtermen nieuwe opleiding

De eindtermencommissie heeft haar werkzaamheden afgerond en een advies aan de minister uitgebracht. Onder de titel 'Advies over een aantal wettelijke voorzieningen, in het bijzonder over de eindtermen, ten behoeve van de lerarenopleiding basisonderwijs' is het advies te bestellen bij de Staatsuitgeverij te 's-Gravenhage (ISBN 9012034671).

De minister heeft nog geen beleidsvoorstellen bij dit advies openbaar gemaakt. Wel heeft hij aangekondigd de eindtermenproblematiek in augustus in de Centrale Commissie voor Onderwijsoverleg te willen bespreken. Daardoor is er tijd voor discussie. In een oproep daartoe aan de instituten (d.d. 10-4-1981) verzoekt de minister ook de kleuter- en lagere scholen, de scholen voor buitengewoon lager onderwijs en de experimentele basisscholen, waarmee de opleidingen relaties onderhouden, bij de meningsvorming te betrekken.

Het bestuur van de sectie Pedak/Basisonderwijs heeft 'meegedacht' met de eindtermencommissie en heeft nu onder de titel 'Eindtermen Mens & Maatschappij. Een bijdrage tot de discussie' een brochure uitgegeven. Hierin vindt men integraal afgedrukt het gedeelte over 'Mens & Maatschappij' uit het advies van de eindtermencommissie, te samen met een alternatief stuk, dat op basis van discussies in het sectiebestuur, door één van de leden geformuleerd is.

Aan de deelnemers van de studiedag is deze brochure uitgereikt. Wie verder belang stelt in de brochure kan deze - zolang de voorraad strekt - aanvragen bij het secretariaat van het sectiebestuur.

Geschiedenis in een schoolwerkplan van een basisschool - 8

In alle vorige afleveringen van deze inventarisatie kwamen plannemakers voor de basisschool aan bod. Maar wat gebeurt er in het basisonderwijs zelf? Het is onmogelijk om een volledig overzicht te hebben of te krijgen van wat er momenteel allemaal gaande is in het basisonderwijs. Het lijkt erop, dat 'verandering' er het onderwerp van gesprek is. Vaak weet men ook nog heel best aan te geven waarom die veranderingen wenselijk zijn, maar loopt men vast met de opzet, de organisatie en de uitvoering van de veranderingen. Dit geldt ten aanzien van alle leergebieden als het gaat om individualisering, differentiatie, zorgbreedte... en voor wereldoriëntatie nog in het bijzonder voor de integratie van leerstof uit verschillende vakgebieden.

Iets van wat er gaande is in de basisscholen is terug te vinden in de nota's, planningspapieren, deelschoolwerkplannen e.d., die in het kader van het activeringsplan via het communicatienetwerk (en straks ook via het Informatiepunt Basisonderwijs, zie 'Kleio' mei 1981) verspreid worden.

In deze serie uitgaven zitten verschillende stukken, waaruit af te leiden is hoe basisscholen bezig zijn met het veranderen van het wereldoriënterend onderwijs. De scholencombinatie Elderveld te Arnhem leverde voor deze serie een aantal fundamente-

le nota's, die opgezet zijn door het schoolteam in samenwerking met de stichting Onderwijsbegeleidingsdienst gewest Arnhem. Eén van de nota's is getiteld: *Schoolwerkplan wereldoriëntatie*.¹⁾

Het gaat hier om een deelschoolwerkplan, dat getuigt van een grondige doordenking. De hoofdstuktitels en de volgorde ervan tonen dit duidelijk aan: 'de doelstelling van wereldoriëntatie in relatie tot de algemene schooldoelstelling', 'de gewenste situatie', 'de beginsituatie', 'historisch overzicht: van zaalvakkenonderwijs naar wereldoriëntatie', 'de huidige situatie', 'de komende jaren' en dan nog in bijlagevorm een lijst van sleutelbegrippen en een tweetal projectopzetten (verslaving en schoolomgeving).

Centraal staat in de hele nota, dat er bij wereldoriëntatie uitgegaan en aangesloten moet worden resp. van en bij de beleavingswereld van het kind. Qua doelstelling baseert het team zich op de binnen het KPC ontwikkelde visie op wereldoriëntatie. 'Het doel van wereldoriëntatie is in te gaan op het vragende kind met zijn beleavings- en ervaringswereld als vertrekpunt. Door samen te praten, te overleggen en te zoeken, door de vragen bewust te maken en te verhelderen, door zo het kind wegen te laten vinden voor antwoorden en oplossingen, wordt getracht dit doel te bereiken' (pag. 3). In de KPC-opzet ligt eenzijdig de nadruk op het vragende kind. In deze nota wordt dit afgezwakt. Er is ook een taak voor de leerkracht om met onderwerpen te komen. In feite een mooie poging van een compromis tussen de vragende kind-visie en het 'Vom Kinde aus'-principe.

De opzet van het wereldoriënterende onderwijs in deze nota is bijna volledig een uitwerking van de 'fiets van Jansen' (kring-vragen-groepen-verslag-evaluatie). Alleen is deze opzet hier al weer veel duidelijker ingekleurd op basis van de praktijk: kijktafels als startpunt, kijk- of praatwijzers als hulpmiddelen bij het werken in het documentatiecentrum en registratie (zo nodig per leerling) van onderwerpen en van beheersing van vaardigheden. Uit de hele beschrijving van het didactisch proces blijkt dat het niet alleen maar om een theoretische nota gaat, maar dat datgene wat er staat gebaseerd is op eigen onderwijservaringen.

Geschiedenis komt aan bod in de thema's. Welke thema's dat zijn is niet in deze nota vermeld. Dit wekt de indruk, dat men toch geen gezamenlijke verantwoordelijkheid als schoolteam wil nemen voor een aantal onderwerpen, die in ieder geval aan de orde moeten komen. Dit is kennelijk de individuele verantwoordelijkheid van een teamlid.

Uit de nota spreekt dat men zich wel gerealiseerd heeft wat de consequenties zijn van het geïntegreerd thematisch werken voor de ontwikkeling van een besef van het verleden bij kinderen. Enerzijds blijkt dat uit de zorgvuldige inventarisatie van voor deze werkwijze benodigde vaardigheden bij de kinderen; anderzijds door het opstellen van een lijst sleutelbegrippen: *'begrippen uit de aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde, biologie en menskunde die in ieder geval aan de orde dienen te komen'* (pag. 6).

De lijst bestaat uit een globale inventarisatie in de trant van: 'begrippen uit de staatsinrichting' of 'korte beschrijving over de verschillende perioden uit de geschiedenis van prehistorie tot en met de nieuwste tijd'. Deze inventarisatie is uitgewerkt in een zeer uitgebreide begrippenlijst: bv. 27 begrippen uit de staatsinrichting en bijna anderhalve pagina begrippen uit de geschiedenis.

'Aan deze begrippen', zo stelt de nota, 'zou wekelijks gewerkt worden, mits ze niet op andere wijze binnen wereldoriëntatie aan de orde zijn geweest'. Uit de verdere beschrijving is op te maken, dat voor deze opzet gekozen is na besprekingen met het voortgezet onderwijs. Maar hoe nu precies met deze lijst van begrippen gewerkt wordt, dat blijkt niet zo duidelijk: *'Eén keer per week verzorgt de leerkracht een les van ongeveer 45 minuten met als onderwerp één van de sleutelbegrippen uit de lijst. Zo worden in de loop van de midden- en bovenbouw de begrippen in willekeurige volgorde aan de orde gesteld ...'*

Voor de ontwikkeling van besef van het verleden bij kinderen kan echter wel eens blijken dat er toch meer samenhang moet zijn tussen de lijst sleutelbegrippen en de thema's. Geïntegreerd thematisch bezig zijn is pas zinvol als het kind beschikt over een aantal 'kapstokken', die al aanwezig dienen te zijn voordat aan het thema begonnen wordt. Of wat concreter: wil het zin hebben om met kinderen in het kader van het thema vervoer, de geschiedenis van de vervoersmiddelen aan de orde te stellen, dan moeten de kinderen een idee hebben van het bestaan van een verleden en een idee hebben van perioden – en kenmerken van die periode – in dit verleden. En als dat zo is, dan kan de lijst van sleutelbegrippen zoals deze nu geformuleerd is niet meer naar willekeur aan de orde gesteld worden.

In deze nota vinden we in feite een praktische uitwerking van de driedeling die destijds voorgesteld is door Bolk, Derksen en Van Dijk:²⁾

- feiten, begrippen, inscholingstechnieken
- gerichte wereldverkenning

- open wereldverkenning.

Het enige onderdeel uit dit schema, dat in deze nota niet uit de verf komt, is de gerichte wereldverkenning, die wel opgenomen is, maar alleen als een zaak van de leerkracht zelf en niet van het gehele onderwijsteam.

In een bijlage komt de schoolomgeving aan de orde als een voorbeeld van een project. Hoewel zo'n schoolomgevingproject best zinvol kan zijn, bijvoorbeeld in de middenbouw, is het jammer, dat de schoolomgeving zo gebruikt wordt. Volgens de uitgangspunten – 'uitgaande van en aansluiten bij de belevingswereld van het kind – zou immers bij ieder thema de schoolomgeving startpunt kunnen en – bij verschillende thema's zelfs – moeten zijn!

'Schoolwerkplan wereldoriëntatie' van de scholencombinatie Elderveld is een interessante neerslag van vijf jaar praten over en uitproberen van wereldoriëntatie. Een neerslag, die best nog wel veel vragen oproept, maar die toch aantoon, dat ook voor het 'hoe' van de veranderingen op het gebied van wereldoriëntatie er oplossingen te vinden zijn. Voor andere schoolteams, maar ook voor opleiders vormt de nota een interessant discussiestuk.

Cees van der Kooij

Noten

1. *Schoolwerkplan wereldoriëntatie*, uitgave nr. 224 van Communicatienetwerk, Amsterdam 1980, 38 pag. te bestellen bij pgCN - Postbus 7888 - 1008 AB Amsterdam.
2. L. Bolk, H.M. Derksen, J.G.J. van Dijk, *Wereldverkenning in het basisonderwijs*, IJmuiden 1973, Pionierreeks - 8 - (zie bv. het schema op pag. 24).

KRONIEK

Theoretische geschiedenis in een nieuw gewaad

Het tijdschrift 'Theoretische geschiedenis', de 'viermaandelijke uitgave van het Instituut voor Theoretische Geschiedenis – Universiteit van Amsterdam', bevatten de – zoals de omslag vermeldt – 'kritiek/samenvattingen/aanwinsten instituuksbibliotheek/bibliografie van tijdschriftartikelen', verschijnt met de 8e jaargang (nr.1 - 1981) in een presentabele gestalte, d.w.z. dat het formaat iets is vergroot (15 x 22 cm.) en dat het jaargangnummer op de rug is af te lezen (waarin zelfs Kleio nog nimmer is geslaagd). Het tijdschrift blijft een sobere verschijning, maar de informatie die het biedt is er niet minder waardevol om, zodat ik deze gedaanteverwisseling aangrijp om het onder de aandacht van onze lezers te brengen.

Om een indruk te geven van wat men aan dit tijdschrift heeft, geef ik een kort overzicht van de inhoud van deze aflevering. Zij begint met een subliem artikel (de tekst van een lezing) van N. Phillipson (Universiteit van Edinburgh): *The Scottish Enlightenment and the science of man*, gevolgd door een even boeiende als speculatieve bijdrage van W.H. Roobol (eveneens een lezing): *De gedaanteverwisseling van de chaos*, waarin hij zich, wat zeker voor Nederlandse historici uitzonderlijk is, op Schopenhauer oriënteert. Deze twee bijdragen maken duidelijk dat het tijdschrift meer bevat dan de 'reviews and bibliography', in de ondertitel van de Engelse naam (Historiography and theory) vermeld.

De 'besprekingartikelen' worden gevolgd door enige korte boekbesprekingen. Deze zeven besprekingartikelen zijn een niet zo gemakkelijk leesbare maar zeer grondige beoordeling door I.N. Bulhof van K. Bayertz; *Wissenschaft als historischer Prozess* (29-44), een zeer leesbare bespreking door A.B. Breebaart van G.W. Trompf; *The idea of historical recurrence in Western thought* ('Het verhaal van de zich herhalende geschiedenis'), een dubbelbespreking door E.H. Kossmann van twee boeken over voornamelijk de Duitse historiografie ('Methodologische bespiegelingen'), een bespreking door H.W. van der Dunk van een Amerikaans boek over de Duitse filosoof Ernst Cassirer (met rapiersken zoals men die van de schrijver kan verwachten: *'hier spreekt een na-oorlogse Amerikaan, die in Cassirer de commandant van een soort strategische buitenpost van de Amerikaans-Westerse traditie*

en idealen ziet en hem verwijt, dat hij zijn stelling tenslotte vrij geruisloos heeft ontruimd', p.64).

Een bespreking door J.W. Bezemer van een Poolse studie over de geschiedenis van het Russische denken (A. Walicki; *A history of Russian thought from the Enlightenment to Marxism*), een bijdrage van E.O.G. Haitisma Mulier over Herman Kampinga (1887-1968) en zijn onlangs herverschenen, baanbrekende dissertatie: *De opvattingen over onze oudere vaderlandsche geschiedenis bij de Hollandsche historici der XVIe en XVIIe eeuw*, en een kritische bespreking door P. den Boer van een drietal boeken over de hedendaagse geschiedschrijving (voornamelijk de *Annales*-school). De hierop volgende 'korte boekbesprekingen' (87-99) zijn ten dele nog rijkelijk uitvoerig.

Op de lijst van 'aanwinsten op het gebied van de theoretische geschiedenis' volgt tenslotte nog een lijst van 'recente tijdschriftartikelen op het gebied van de theoretische geschiedenis' (105-109). Kortom: een overvloed van informatie voor een zeer gering bedrag!

Abonnementsprijs: f 25,—; voor studenten f 12,50; losse nummers f 10,—
Abonnementen door overschrijving op postgiro 2766796 t.n.v. H.J. Smit, Herengracht 286, Amsterdam.
E.M. J.-P.

'Vroeger was het anders'

Uitgeverij Thieme te Zutphen is gestart met een nieuwe geschiedensismethode voor het basisonderwijs. De werkgroep Brinkkemper (van de methode 'Hoe het is, hoe het was') is verantwoordelijk voor deze nieuwe methode 'Vroeger was het anders'. De methode wordt aangekondigd als een 'thematische, chronologische, concentrische geschiedensismethode voor de basisschool'.

De tot op heden verschenen delen (deel 1 en 2) vertonen inhoudelijk een grote mate van overeenkomst met die van 'Hoe het is, hoe het was'. Zodra er meer materiaal van de methode gereed is, hopen we uitgebreider op deze nieuwe uitgave in te kunnen gaan.

C.G.v.d.K.

Fotovouwbladen

De rijksdienst voor de Monumentenzorg heeft in januari en februari van dit jaar opnieuw (vergelijk 'Kleio' - februari 1981) twee fotovouwbladen uitgegeven. De eerste gaat over vestingwerken. De tekst biedt in de vorm van een lengtedoor-

snede de geschiedenis van de vestingwerken in Nederland vanaf de Romeinen tot na de tweede wereldoorlog. In de tekst wordt verwezen naar de vele, uitstekende illustraties op dit fotovouwblad. Verder is opgenomen een lijst van vestingsteden, musea, het adres van de Menno van Coehoornstichting en een literatuurlijst. 'Klokken en torenuurwerken' is de titel van het tweede fotovouwblad. Veel informatie – wat aan de technische kant – over luidklokken, beiaarden, klokkenspielen, klokkenstoelen, uur- en speelwerken, wijzerplaten en zonnewijzers. Ook wordt aandacht besteed aan het klokkengieterij en aan de klokkengieters. Een lijst met adressen van instellingen, musea en klokkengieterijen en een literatuurlijst completeren dit fotovouwblad.

Beide zijn gratis verkrijgbaar bij de afdeling voorlichting van de Rijksdienst voor de Monumentenzorg - Postbus 1001 - 3700 BA Zeist.

De bladen zijn aan beide zijden bedrukt; wie ermee wil werken op een prikbord dient dus twee exemplaren aan te vragen. C.G.v.d.K.

'Noord-Brabant: verleden en heden'

Onder de vlag van het Noordbrabants Genootschap te 's-Hertogenbosch heeft de werkgroep 'Brabants Verleden' een start gemaakt met een lesbrievenserie over de geschiedenis van Brabant. De serie is bestemd door de bovenbouw van de basisschool en de brugklas.

Lesbrief nr. 1 – er zijn er in totaal zeven gepland – heeft als titel 'Het hertogdom Brabant tot ca. 1400'. De samenstellers F. Govers, P.J. van der Heyden en C.J.A. van Oord beschrijven het ontstaan van het hertogdom en het ontstaan van nederzettingen, met speciale aandacht voor de stichting van 's-Hertogenbosch. De 'Blijde Incomste' vormt de afsluiting van deze eerste lesbrief.

Per exemplaar kost deze lesbrief op A4-formaat f 3,50. Bij grotere afname krijgt men korting. Nadere inlichtingen bij het Noordbrabants Genootschap - Postbus 1104 - 5200 BD 's-Hertogenbosch. C.G.v.d.K.

Te koop t.e.a.b. Alg. Gesch. der Nederlanden, 1959 e.v. 12 delen.
Brieven naar H.M. de Weerd, Sportlaan 5, 7772 CC Hardenberg.

Ingezonden brieven

Reactie op Molenkamp

Op verzoek van B. Smulders, de voorzitter van de werkgroep geschiedenis van de landelijke pedagogische centra, schreef ik heet van de naald op basis van de tekst van zijn uitgebreide openingswoord en op basis van mijn eigen aantekeningen een verslag van een conferentie van docenten geschiedenis en geschiedenisdidactiek, werkzaam aan Pedagogische Academies en Opleidingsscholen voor Kleuterleiders, die op 1 en 2 oktober 1980 te Amersfoort gehouden werd.

Een eigen conclusie over deze conferentie gaf ik niet in dit verslag. Wel citeerde ik de enige spreker tijdens de evaluatie. Ik probeerde het zwijgen van de andere deelnemers te verklaren door te stellen dat zij zich 'misschien' konden vinden in de woorden van Van Zuylen.

Interessanter dan deze kwestie was, is en blijft voorlopig voor mij de vraag of Smulders gelijk had met zijn conclusie in zijn slotwoord, dat de geschiedenisdocenten PA en OK nu – na deze conferentie – vanuit een eigen identiteit in de slag kunnen met andere disciplines.

Ter informatie van Molenkamp (en eventuele anderen): er is een verslag verschenen van deze conferentie, dat toegezonden is aan de deelnemers en dat – naar ik aanneem – op te vragen is bij de Vereniging de samenwerkende landelijke pedagogische centra, afdeling opleidingen Kleuter- en Basisonderwijs, Postbus 30 – 3870 CA Hoevelaken (kenmerk 15.420.313/81.02) (tel. 03495-34214).

Cees van der Kooij

Woord en wederwoord n.a.v. *Hoe mensen veranderen* dl. 1, in Kleio febr. 1981.

'De docent, die eigen accenten wil leggen, eigen volgorden wil kiezen in de stof kan met dit boek wel uit de voeten. Hij moet er dan wel van uitgaan dat de docent de les moet maken, waarbij het boek slechts een hulpmiddel is' – aldus de heer H. Molenkamp in zijn kritiek op *Hoe mensen veranderen*, dl. 1, in het nummer van Kleio van februari 1981.

De woorden klinken als een conclusie en het zijn woorden waarmee ik graag instem. In het docentenboek heb ik er geen geheim van gemaakt in de eerste plaats te schrijven voor die docenten die eigen accenten willen leggen. Ik wil hier nog wel een stap verder gaan en verklaren dat het 'vak' geschiedenis zichzelf uit de markt sluit wanneer het alleen gegeven zou worden door docenten voor wie het boek niet

meer 'slechts een hulpmiddel is' (maar ik heb in dit opzicht het volste vertrouwen in de vakgroep van de docenten in de geschiedenis).

De hierboven geciteerde woorden blijken evenwel geheel te zijn verdwenen uit de 'samenvatting en conclusies', waarmee de heer Molenkamp zijn artikel besluit. Die 'samenvatting en conclusies' luiden bijna geheel negatief. Dat is op zichzelf niet verbazingwekkend, omdat de heer Molenkamp en ik geheel verschillende opvattingen hebben over hoe een geschiedenisboek voor de onderbouw moet zijn. De heer Molenkamp beweert de criteria voor zijn analyse te hebben ontleend aan een ongepubliceerde (!) studie over de beoordeling van een leerboek. Ik ken die studie dus niet, maar ik kan mij niet voorstellen dat daarin niet wordt uitgegaan van de eerste eis die aan elke criticus, waar dan ook, wordt gesteld: een boek moet worden beoordeeld naar wat het zelf heeft nagestreefd. Als dit criterium wordt gehandhaafd, dan zijn de hierboven geciteerde eerste regels de werkelijke conclusie van de heer Molenkamp en niet zijn 'samenvatting en conclusies', waarin hij alleen zijn subjectieve irritaties over *Hoe mensen veranderen* heeft herhaald.

Er is meer waaruit de onevenwichtigheid van de criticus Molenkamp kan blijken. Iedere verantwoordelijke bespreker van het eerste deel van een serie beseft dat hij op zijn hoede dient te zijn voor het trekken van algemene conclusies. Niet de heer Molenkamp die, tot twee maal toe, rustig schrijft: *'De stofkeuze hangt nauw samen met de geschiedwetenschappelijke en pedagogische opvatting van de auteur. Geschiedenis is meer kunst dan wetenschap...'*

Sinds jaren doceer ik ook theorie van de geschiedenis aan een MO-opleiding. Ik vraag mij af wie van mijn studenten ooit zo'n primitieve stelling als 'geschiedenis is meer kunst dan wetenschap' van mij heeft geleerd, zoals ik mij afvraag welke onbevooroordeelde lezer van *Hoe mensen veranderen* dezelfde conclusie zou willen trekken als de boekbespreker in Kleio. Zeker nu die onbevooroordeelde lezer de mogelijkheid heeft om het tweede deel van *Hoe mensen veranderen* te vergelijken met de kritiek van de heer Molenkamp. Dat ik geschiedenis meer kunst zou vinden dan wetenschap, zou volgens de heer Molenkamp ook blijken uit de illustraties van mijn boek. Hij heeft geteld: 104 illustraties zouden betrekking hebben op cultuurgeschiedenis, terwijl 11 illustraties 'iets zeggen over sociaal-economische aspecten'. Hoe hij heeft geteld, wordt er niet bij vermeld, maar twee bladzijden verder, op p. 18, krijgen we hiervan toch een

indruk. Daar worden onder meer de illustraties van een aquaduct en een krijgsoli-fant (een opgetuigde inderdaad) tot de kunstzinnige, culturele plaatjes gerekend! De heer Molenkamp behoort blijkbaar tot het soort historici dat men uitgestorven waande, het soort dat langs een lineaal het 'culturele' van het 'sociaal-economische' wist te scheiden.

Er zijn ook bezwaren tegen mijn schrijfrant, die volgens Molenkamp *'een brugklasleerling niet aanspreekt door het gebruik van vele abstracta als: de boeren, de armoede, de slaven'*. Dat is in ieder geval klare taal. Molenkamp wil blijkbaar een geschiedenisboek zonder boeren, slaven en armoede.

Het is ondoenlijk alle naïviteiten, onjuistheden en overhaast getrokken conclusies aan te wijzen in het stuk van de heer Molenkamp. Wat mij vooral treft is, hoe slecht een recensent in Kleio op de hoogte kan blijken van de recente ontwikkelingen in de historiografie, ontwikkelingen die voortreffelijk zijn beschreven door Lawrence Stone in *Past and present* (no. 85, november 1979). Zijn conclusie luidde: *'There are signs of change with regard to the central issue in history, from the circumstances surrounding man, to man in circumstances; in the problems studied, from the economic and demographic to the cultural and emotional; in the prime sources of influence, from sociology and economics to anthropology and psychology; ... in the methodology, from group quantification to individual example; in the organization, from the analytical to the descriptive; and in the conceptualization of the historian's function, from the scientific to the literary.'*

Ook andere vooraanstaande, moderne historici, als Carlo Ginzburg en E. Le Roy Ladurie, hebben woorden van deze strekking laten horen, woorden die door Lawrence Stone werden gepubliceerd toen *Hoe mensen veranderen*, dl. 1, al geschreven was. De lezer van Kleio zal wel hebben begrepen dat het Stone, Ginzburg, Le Roy Ladurie c.s. gaat om nuanceringen en accentverschuivingen, niet om het hakken met de botte bijl, door bijvoorbeeld te beweren: 'Geschiedenis is meer literatuur dan wetenschap'.

H. v. Galen Last

Antwoord aan de heer van Galen Last

De kritiek van de heer van Galen Last op mijn recensie van *'Hoe mensen veranderen'* richt zich vooral op twee punten: – mijn omschrijving van zijn geschiedopvatting
– mijn bezwaren tegen zijn schrijfrant. Over beide punten een enkele opmerking.

1. De geschiedopvatting

Vooraf mijn uitspraak dat de stofkeuze en de keuze van de illustraties de ware opvatting van de auteur verraden – geschiedenis is meer kunst dan wetenschap – roept de agitatie op van de heer van Galen Last. Vanwaar die agitatie, zo vraag ik me af. Blijkbaar bestaat er geen bezwaar tegen mijn analyse van de verschillende aspecten die in zijn methode ter sprake komen. Indien dat zo is, volgens welke criteria heeft hij deze leerstof dan wel gekozen. Of anders geformuleerd, waarom stelt hij deze vragen aan de geschiedenis en geen andere?

Een antwoord op deze vragen zou verhelderend kunnen werken in de discussie over leerstofkeuze die in Nederland reeds enige tijd aan de gang is. Maar tot mijn spijt moet ik constateren dat de heer van Galen Last noch in het docentenboek noch in zijn kritiek op mijn recensie, aangeeft waarom hij juist deze leerstof gekozen heeft.

Maar er is meer. De laatste jaren komt in de vakdidactiek steeds meer de vraag op naar de verhouding tussen de *wetenschap* geschiedenis en het vak *school*geschiedenis. Omdat ook ik theorie van de geschiedenis aan een MO-opleiding doceer, intrigeert mij die vraag hevig en dan doet het des te pijnlijker aan dat zelfs docenten in de theorie van de geschiedenis zo gemakkelijk met ons vak omspringen. Waar bijvoorbeeld vind ik in de methode van Van Galen Last iets terug van de pluricausaliteit, van de spanning tussen bedoeling en resultaat, van de gebondenheid van de historicus aan eigen tijd en ruimte. Graag herhaal ik hier nog eens wat ik in de recensie schreef (p. 17): *'Trouwens het hele verklaringsmodel dat in dit boek gehanteerd wordt doet het vak geschiedenis onrecht aan. De monocausale verklaringen volgen elkaar op.'*

2. De schrijfrant

De heer van Galen Last schijnt het niet eens te zijn met wat ik zeg over zijn schrijfrant. De reactie in zijn kritiek begrijp ik overigens niet en is bovendien volstrekt niet ter zake doende. Indien Van Galen Last mijn opvatting – hij spreekt leerlingen niet aan – wil bestrijden waarom toont hij dan niet met feiten aan dat ik er naast zit. Hij beschikt immers over 'harde' gegevens uit de proeven met de teksten in brugklassen van verschillende scholen. Ik ben eigenlijk best benieuwd naar dat onderzoek.

Tot slot nog dit: de door mij gehanteerde criteria kan men vinden in: P.F.M. Fontaine e.a.: *Schoolboekanalyse*, Groningen 1980, Reeks: Historisch-didactische cahiers. Drs. H.A. Molenkamp

Recensies

Vakwetenschap

Wantje Fritschy (samenstelling), *Fragmenten Vrouwengeschiedenis* dl. I Chronologisch, dl. II Thematisch.

Uitg. Martinus Nijhoff, verschenen in de serie *Geschiedenis in Veelvoud*.

Prijs f 35.00 per deel.

Een onderwerp wat in ieder geschiedenisprogramma van een middelbare school voorkomt, is 'het gilde'. Wie kent niet het verhaal over leerlingen, gezellen en meesters? Dat dikwijls echter ook vrouwen deel uitmaakten van zo'n gilde, hetzij zelfstandig, hetzij in familieverband is vele historici niet bekend. Over vrouwen in gilden in Den Bosch, Utrecht en Leiden gaat een tekst uit 'Fragmenten Vrouwen-geschiedenis'. De beide bundels bevatten in totaal 48 teksten met verbindende tussen stukjes van W. Fritschy over vrouwen-geschiedenis in Nederland. Naast enkele gedeeltes uit recent onderzoek heeft zij bij de samenstelling veelvuldig gebruik gemaakt van oorspronkelijke bronnen.

Het chronologische deel I begint met een tekst uit 1936, waarin ter gelegenheid van de oprichting van het Internationaal Archief voor de Vrouwenbeweging (IAV) het nut en de noodzaak van dokumentatie over vrouwen wordt uiteen gezet.

Het eerste hoofdstuk bevat verder teksten over vrouwen vóór de opkomst van de zgn. eerste feministische golf: o.a. over martelaressen (1631), over de kunstschilderes Anna Maria Schuurman (1719), over vrouwen, die werken en leven op de linnen en kleding blekerijen in Kennemerland eind 16e eeuw en over de rol van vrouwen in oproeien in de Republiek in de 17e en 18e eeuw.

De volgende drie hoofdstukken zijn gewijd aan resp. de eerste feministische golf, de jaren twintig en dertig en tot slot de wederopleving van het feminisme in de jaren zestig met o.a. een tekst over 'Dolle Mina'.

Het thematische deel II bestaat uit teksten rond acht thema's: 'ego-dokumenten', 'verzet en organisatie', (betaalde)vrouwenarbeid, 'discussies over vrouwenarbeid', 'prostitutie', 'huishoudelijke arbeid', 'kinderen krijgen en geboortebepaling' en 'man/vrouwverhoudingen en huwelijk'.

Het eerste thema – Ego-dokumenten – bevat acht getuigenissen van vrouwen over hun leven en werken: o.a. gedichtjes over het soms zware kloosterleven, een

brief uit 1928 van een Groningse boerin aan haar man en de levensverhalen van twee vrouwen uit deze tijd. W.F. benadrukt in haar inleiding terecht dat dit soort bronnen erg belangrijk zijn voor de ontwikkeling van vrouwengeschiedenis. Immers verhalen, gedichten en brieven over het dagelijks bestaan kunnen ons veel informatie geven over het leven van vrouwen in de zgn. privé-sfeer, waarover de meer traditionele bronnen maar al te vaak zwijgen. Bovendien geven deze bronnen ook inzicht in het aandeel van vrouwen in de ontwikkeling van het economies, sociaal en cultureel leven. Zij zijn onmisbaar voor een volledig beeld van de geschiedenis.

Vrouwenarbeid buitenshuis vanaf eind vorige eeuw (thema 3) is een gebied waar het bronnenprobleem minder groot is. Dit blijkt ook heel duidelijk uit de bundel: acht teksten geven een beeld van het werk van dienstboden, kostuumnaaisters, landarbeiders, vrouwen werkzaam in steenfabrieken, onderwijzeressen en vroedvrouwen. De beide laatste teksten geven niet alleen een indruk van het werk, maar tonen ook hoe men probeerde vrouwen uit deze beroepen te weren. De vroedvrouw – sinds menschenheugenis degene die 'expert' is in bevallingen – wordt verdrongen door de mannelijke verloskundige.

Bij een onderwerp als huishoudelijke arbeid (thema 6) komt het bronnenprobleem weer duidelijk naar voren. Kwantitatieve gegevens zijn er nauwelijks. Huishoudelijke arbeid werd (en wordt vaak nog) als iets onbelangrijks beschouwd. Vooral op dit terrein zal nog veel onderzoek verricht moeten worden en ook de theorievorming over huishoudelijke arbeid zal verder ontwikkeld moeten worden. Gelukkig is hiermee de laatste jaren door vrouwen binnen tal van studierichtingen een begin gemaakt. Belangrijke vragen zijn: Welke ontwikkelingen heeft de huishoudelijke arbeid doorgemaakt? Wat is de invloed van industrialisatie? Welke taken behoorden vroeger tot het huishouden? Wat is het economies belang van huishoudelijke arbeid? Welke takenverdeling was en is er in het huishouden? Welke verschillen zijn er tussen stad en platteland? Welke vorm neemt huishoudelijke arbeid aan in verschillende culturen en samenlevingen?

Het is jammer dat W. Fritschy over dit thema twee teksten heeft geplaatst, die de mogelijke gevolgen van de toenemende industrialisatie op het huishoudelijk werk bespreken. Ondanks het genoemde bronnenprobleem waren er m.i. ook teksten te vinden, die laten zien wat er nu eigenlijk veranderde in het leven en werken van huisvrouwen o.i.v. de industrialisatie.

Het accent in deze twee bundels teksten

ligt duidelijk op de periode rond 1900. Enerzijds vloeit dit voort uit het feit dat ons uit deze tijd veel meer bronnen ter beschikking staan dan uit voorafgaande tijden. Anderzijds heeft het te maken met de opvattingen van W. Fritschy over vrouwengeschiedenis. Belangrijk is volgens haar het moment dat in Nederland de vrouwenbeweging is begonnen, het moment waarop 'gewone mensen' bewust gaan proberen in de maatschappelijke verhoudingen in te grijpen.

Het begin van de aantasting van de bestaande man/vrouw verhoudingen betekent volgens haar een kwalitatieve verandering in de geschiedenis van vrouwen. Daarom grote aandacht voor de geschiedenis van de feministiese en socialistiese vrouwenbeweging.

Een gevolg hiervan is wel dat er m.i. een te grote nadruk ligt op de vrouwenbeweging en wel de georganiseerde vrouwenbeweging, die toch maar een onderdeel is van de gehele vrouwengeschiedenis.

Bij het thema Verzet en Organisatie (2) komt deze opvatting van de samensteller duidelijk naar voren. Zij legt de nadruk op de tijd rond 1900 met maar liefst 6 teksten waarin vrouwen gewezen wordt op de noodzaak tot organisatie in (vak)vereniging. Slechts één tekst uit 1678: een verslag van een vrouwenoproer tegen verhoging van de turfprijs. M.i. hadden meer van dergelijke teksten een illustratief beeld kunnen geven van de uiteenlopende vormen van kollektief en ook individueel verzet van vrouwen.

In hoeverre zijn deze twee bundels nu geschikt voor het middelbaar onderwijs? Een aantal teksten is m.i. geschikt als uitbreiding bij te behandelen onderwerpen. Aan het begin noemde ik al de tekst over vrouwen in de gilden. Een ander voorbeeld is tekst 14 en 15 uit deel I over de vrouw en het nationaal-socialisme en het fascisme. Hoe dikwijls wordt hierbij niet vergeten aandacht te besteden aan de rol van vrouwen of de fascistiese ideëën over vrouwen. Daarnaast kunnen thema's als huishoudelijke arbeid, huwelijk en kinderen krijgen voor geschiedenisdocenten een stimulans zijn om hieraan eens wat meer aandacht te besteden in hun lessen.

De vele literatuurverwijzingen in de noten, in de verbindende teksten en in de literatuurlijst achterin zullen voor menige docent(e) maar ook leerling(e), die een skriptie-onderwerp heeft, maar 'geen literatuur kan vinden', zeer welkom zijn. Jammer is alleen dat in de bundels niet vermeld is, waar al die boeken, brochures, skripties en tijdschriften te vinden zijn.

Adrienne Dercksen

Tijdschriften – school en didactiek

In *Spiegel Historiael*, november 1980 staat het thema 'Ketters, dissidenten en antidemocraten' centraal. Probleemstelling en conclusie zijn geschreven door prof.dr. L. Milis. Het algemene patroon is: hoe reageert een weinig tolerante meerderheid op afwijkende ideologische en maatschappelijke verschijningen en verschijnselen in de samenleving. Dit wordt toegelicht aan de hand van artikelen over 'Verscheidenheid of ketterij binnen het vroegste christendom', over 'De Bogumilen', over 'Ketters in de 11e eeuw' en een zeker ook voor de behandeling van de reformatie in de schoolklas bruikbare bijdrage van Lancée over 'David Joris van Delft, ca 1502-1556'. In de inleiding van dit artikel komen de verschillende reformatorische stromingen aan de orde, waaronder ook de zgn. radicale reformatie, waarin het niet-institutionele geloofsleven een uitingmogelijkheid vond. De term radicale reformatie is overigens niet identiek met radicale maatschappelijke denkbeelden, al kwamen die in sommige bewegingen wel voor.

Verder schrijft S. Deyon over de vervolging van de Hugenoten in Frankrijk en Brachin over de positie van de rooms-katholieken in de Republiek en het koninkrijk Nederland.

Zeer de moeite waard is A.A. de Jonge's bijdrage 'Nederland en het fascisme in de jaren dertig'. Het probleem is hier: wat doet een tolerante samenleving met anti-tolerante en anti-democratische stromingen. Naast het recht en de plicht van de overheid om de democratie te handhaven, hangt veel af van de weerbaarheid van de bevolking zelf. Een fundamentele uitspraak over deze materie is te vinden in de inaugurele rede van G. van den Bergh, 'De democratische staat en de niet-democratische partijen' (1936). Van den Bergh stelt dat naar dictatuur strevende partijen (communistische en fascistische) een 'onzedelijk doel' na jagen en door de overheid dienen te worden verboden. Een lastig punt is hoe het verboden karakter van deze partijen precies vast te stellen.

In *Spiegel Historiael*, december 1980 licht Van Goudoever met aardige voorbeelden toe hoe ook in de Sovjet Unie de scheurkalender een zekere tijdgeest weerspiegelt en de propaganda dient. Het is tevens een nuttig middel om na te gaan wie zich nog in de gunst van de partij mogen verheugen of, wat sporadisch voorkomt, wie weer in de eregalerij zijn opgenomen na er eerst uit verwijderd te zijn geweest.

J.G.C.A. Briels wijst nog eens op de grote

betekenis van de Zuidnederlandse immigranten in de 16e eeuw voor het onderwijs in de Republiek en dat beslist niet alleen voor de Leidse Alma Mater. Ook aan de eenvoudige onderwijsvormen, 'de Duytsche school' (volksschool), de Franse scholen en de Latijnse scholen treft men immigranten als leerkrachten aan. Voor het op de lokale geschiedenis gerichte onderwijs is Willems' bijdrage over een recent ontdekt Romeinse castellum bij Arnhem van belang. Lokaal gericht is ook het artikel van Leupen en Thijssen over de vroegste geschiedenis van het middel-eeuwse Nijmegen.

In *Spiegel Historiael*, januari 1981 is van onmiddellijk belang voor het onderwijs, d.w.z. passend in de normale lescurricula over de VS, het artikel van L. Lammen over 'Marcus Garvey en zijn "back to Africa"-beweging', een thema waar Lammen al eerder in *Spiegel Historiael* over publiceerde. Met zijn Universal Negro Improvement Association en zijn gezaghebbende weekblad *The Negro World* probeerde Garvey de Westindische en Noordamerikaanse negers meer zelfbewustzijn en onafhankelijkheidszin bij te brengen. Vooral na de eerste wereldoorlog kreeg het 'back to Africa' ideaal meer aandacht. Het beloofde land Liberia bleek echter een flop te zijn (corruptie en onderdrukking van negers door negers). Garvey moest in de jaren twintig zelf de V.S. verlaten in verband met malversaties, waar hij van werd beschuldigd. Hij was trouwens bij de meer gegoede negerbevolking in de VS niet populair. De NAACP had nog al wat kritiek op hem.

De historicus Ralph Bunche oordeelde over Garvey 'een zwendelaar (...)', maar dat hem ook toegeschreven moet worden dat hij de enige echte massabeweging die de Amerikaanse neger ooit heeft gehad, heeft georganiseerd.

De vaderlandse geschiedenis van de laatste halve eeuw komt aan bod in P. Luykx, 'De katholieken en het Comité van Waakzaamheid in 1936'. Het gaat in dit artikel om de pressie die door kerkelijke instanties werd uitgeoefend op de zes rooms-katholieke bestuursleden in het Comité, die uiteindelijk ook zijn afgetreden. Het waren prominente rooms-katholieken die als bestuurslid waren toegetreden: Titus Brandsma, Gerard Brom, Anton van Duinkerken, J. Hoogveld, H. Poels en Jan Engelman. Onder druk van het episcopaat (aartsbisschop De Jong) en van de Rooms-Katholieke Staatspartij (de Utrechtse hoogleraar Schmutzer speelde achter de schermen een voorname rol) moesten zij kort na elkaar het Comité weer verlaten. Samenwerken met andersdenkenden, waaronder atheïsten, communisten en

neo-malthusianen, dat kon nog niet. Men deed er beter aan zich in eigen kring tegen het communisme en fascisme te wapenen, zoals in de eveneens in 1936 gestarte Actie 'Voor God' ook gebeurde. Wel moet het effect van anti-fascistische en anti-nationaal-socialistische propaganda in deze beweging niet te hoog worden aangeslagen. De druk van de kerkelijke leiding is vermoedelijk het meest bepalend geweest voor de spoedige uittreding van deze katholieken.

Verder is in dit nummer een interessant artikel te vinden van de hand van L. Breure over de geloofsbeleving bij de zusters des Gemeen Levens. Het gaat er vooral om hoe zij 'die viant van der hellen' beleefden.

In *Spiegel Historiael*, februari 1981 valt het oog op een bijdrage van A. Stam over William C. Bullitt, een Amerikaans diplomaat. Bullitt diende Wilson en F.D. Roosevelt met enthousiasme en met zware kritiek. Hij was aanvankelijk nogal gecharmeerd van de Sovjet Unie en werd de eerste ambassadeur van de V.S. aldaar van 1933-1936. Het was geen succes. Fel anti-communistisch geworden, werd hij een voorstander van de appeasement-politiek. Als politicus en diplomaat maakte hij zich onmogelijk-toe quick on the trigger en te veel een babbelaar. Na de 2e wereldoorlog bleef hij een felle anti-communist en bepleitte hij in 1954 nog een preventieve oorlog tegen China.

A.H. Huussen jr. schrijft over 'Geboorteregeling in de moderne tijd'. Het gaat om de in de 19e eeuw opkomende discussie over gezinsplanning en voorkoming van zwangerschappen, waarbij personen en organisaties in en buiten Nederland behandeld worden.

Een lezenswaardig beeld van het oude Egypte (± 115 v.Chr.) geeft P.W. Pestman met zijn artikel 'Menches, een Egyptisch dorpsadministrateur'.

Verder in dit nummer een bijdrage over 19e eeuwse winkelpuien en een aardig verhaal over de Nederlandse palinghandel met Engeland, een al vroeg in de Middeleeuwen florierende handel voor Nederlanders, die dit tot in de 19e eeuw bleven voortzetten.

In *Spiegel Historiael*, maart 1981, vragen bijzondere aandacht de bijdrage van H.J.M. Claessen 'Over het ontstaan van de staat', een nuttig artikel als inleiding voor de behandeling van staatsinrichting en het artikel van R. Philips over 'Het ontstaan van het moderne milieubewustzijn', waarin vooral de publieke gezondheidszorg in de 19e eeuw gezien wordt. Door middel van voorbeelden uit Nederland en elders vandaan laat Philips zien wat er aan

openbare hygiëne werd gedaan (riolering, waterleiding, afvallozing van bedrijven, voorschriften voor woningbouw e.d.).

Over een cruciaal moment in de Belgische geschiedenis schrijft H. Haag in zijn bijdrage 'De "staatsgreep" van Loppem'. De wijziging in het Belgische kiesstelsel is het kernthema. Koning Albert voorzag dat het nodig zou zijn ook de socialisten invloed op het landsbestuur te geven. Het was een middel om de algemeen gevreesde dreiging voor linkse revolutionaire acties af te wenden. Het middel werd in België niet zonder morren van de rechter zijde geslikt.

In *Nederlandse Historiën*, tijdschrift voor vaderlandse (streek)geschiedenis, januari 1981 staat een aardige bijdrage van E. Weber 'Rond de inhuldiging in 1898'. De schrijver vergast ons op gegevens over de inhuldigingsfeesten in Insulinde, Suriname en de West en over de activiteiten in Rotterdam, Den Haag en Amsterdam. De Amsterdamse politie, die bij het bezoek van de Duitse keizer aan de stad wat al te hardhandig was opgetreden, kreeg nieuwe instructies: (...) 'Met bedaardheid, welke flinkheid hoegenaamd niet uitsluit, zal men ook hier beter terrein winnen, dan door stok of sabel'. Het hielp toen wel en het werd een geslaagd feest.

Ook wordt er aandacht besteed aan de discussies van toen over monarchie of republiek en over hoe alle rangen en standen der bevolking in de feestvreugde konden delen. Verder verzocht de jonge vorstin om na elf uur des avonds rumoer op de Dam te vermijden, opdat Hare Majesteit in deze vermoeiende dagen eene niet te zeer gestoorde nachtrust kunne genieten'.

J.H. van Es beschrijft in 'De gezondheidstoestand van de Engelse troepen hier te lande in de jaren 1746-1747-1748', de moeilijkheden die deze troepen hadden in hun kampementen en legerplaatsen. Het aantal zieken in Zeeland en in de lage delen van Brabant was hoog. Buikloop en koortsen kwamen zeer veel voor. Ze werden, zonder dat men dat voldoende onderkende, veroorzaakt door de slechte kwaliteit van het drinkwater.

Bijzonder aandacht wil ik nog vestigen op *De Gids*, nr. 9-10, 1980. Dit dubbelnummer à f21,50 is zijn prijs waard. Het heeft als thema 'De Arabische wereld. De geschiedenis en betekenis van de Islam; Arabische taal, poëzie en politieke herrijzenis; Nederlandse koloniaal verleden.' Het Nederlandse koloniale verleden komt in een drietal studies over Chr. Snouck Hurgonje aan de orde. Er is al in de pers de aandacht gevestigd op de polemiek rond deze kenner van de Islam en de Ara-

bische wereld, die, zo wordt hem van zekere zijde verweten, zijn wetenschappelijke kennis in dienst heeft gesteld van het Nederlandse kolonialisme en er ook nog racistische ideeën op zou hebben na gehouden. Deze door een soort koloniaal trauma beheerste visie wordt uitgedragen door P.S. van Koningsveld.

F. Schröder en L.I. Graf geven een krachtig weerwoord op deze zienswijze.

In C.G. Brouwer's bijdrage komt een ander aspect van het koloniaal verleden aan bod. Het gaat in zijn verhaal om de activiteiten van de VOC dienaar De Milde op de kust van Jemen rond 1620. Het aardige is dat nu ook de Aranische en Turkse bronnen er bij gehaald worden.

Voor het onderwijs is relevant het door J.J. Witkam hier aangeboden vertaalde fragment uit de memoires van Usama ibn Munqidh over 'Het temperament en karakter van de Franken' (de memoires worden geheel vertaald en door Meulenhoff uitgegeven). Daaruit lezend krijgen we een beeld van hoe de Arabische wereld reageerde op de Frankische aanwezigheid in, laten we maar gemakshalve zeggen, Palestina ten tijde van de kruistochten.

Zeer verhelderend zijn de bijdragen van J. Brugman, 'De Islam anno 1400', waarin hij met name schrijft over de rol van de Islam in Perzië sedert 1979/80 en de bijdrage 'De messias van de Islam' van A.H. de Groot.

In deze bijdrage beschrijft De Groot het verschijnsel messianisme en chiliasme in de Islam en bij de Shiïeten in het bijzonder. Ook treft men bij de Soennieten een messias verwachting aan, maar die is minder uitgesproken dan bij de Shiïeten. Deze geloven in een Mahdi, als een in het verborgene op aarde levende god. De Groot trekt vergelijkingen tussen het westers en Islamitisch chiliasme en beschrijft twee case-studies: de Wederoperbeweging in Europa en de opstand van Mohammed Ahmed ibn Abdullah in de Soedan in 1881.

J.J.G. Jansen schrijft over Ibrahim Abdul, een Egyptische historicus (pers-historicus) en publicist, die onder Nasser en Sadat zijn kritiek op autoritaire trekken in het regiem niet onder stoelen of banken heeft gestoken en nog alert is. Vooral de intellectuele onvrijheid onder het Nasser-regiem wordt in zijn geschriften scherp gehekeld.

Het moet bij een verder aanstippen blijven. Er staan nog lezenswaardige opstellen in over de Arabische taal- en letterkunde, over Mekka en zijn illegale bezoekers door de loop der eeuwen heen, over 'Amerikanen, Russen en "radicale" Islam', en een interessante Arabische kritiek op het wollige taalgebruik van Westerse christelijke theologen (Visser 't

Hooft en Hans Küng).

De speciale redacteur voor dit nummer J.J. Witkam verdient alle lof voor dit fraaie en boeiende nummer van *De Gids*. P. v. Hees

Het februari-nummer van 'En nu over jeugdliteratuur' (N.B.L.C. - Postbus 93054 - 2509 AB Den Haag) is voor het grootste deel gewijd aan het historische kinderboek. Dit themanummer kreeg als titel mee 'De toekomst van het verleden'. Verslagen van bijeenkomsten over het historische kinderboek, interviews met een schrijver (Willem Wilmink) en een illustrator (Dick de Wilde), een artikel over jeugdliteratuur in de geschiedenismethode 'Mobiel' en een lijst van vakliteratuur over historische verhalen zijn de hoofdzaken in dit informatieve nummer.

Verder is een lijst historische kinderboeken opgenomen. De samensteller laat merkwaardigerwijs de geschiedenis eindigen bij de eerste wereldoorlog. Even merkwaardig is het ontbreken van veel titels, o.a. van Goodall ('Door de eeuwen heen'), Anno ('En toch draait ze'), Rutgers v.d.Loef, Fox, Lasker, Tadema Sporry, Dreux, Heerze, Kieviet en Wilkeshuis.

Ook is er een didactisch artikel opgenomen 'Het historisch jeugdverhaal op school' van J. Vos. In zijn artikel trof ik de volgende merkwaardige passage aan: 'Bovendien schrijven de meeste auteurs hun verhalen met meer achtergrondkennis, waardoor een subjectivistische benadering (zich vaak uitend in nationalisme, bijvoorbeeld in allerlei boeken over de Tachtigjarige oorlog) wordt vermeden'. Een geschiedtheoretisch doordenkertje!

Thema-nummers zijn tegenwoordig in. Het mei-nummer van 'Leestekens' (zie 'Kleio'-februari 1981) is gewijd aan Vlaamse jeugdliteratuur. Van belang voor geïnteresseerden in historische kinderboeken is een artikel van en over Gaston van Camp, die verschillende historische verhalen op zijn naam heeft staan. Een tweetal citaten: 'Ik ben leraar geschiedenis, geen historicus' en 'Als ik een Sutcliff gelezen heb, duurt het maanden eer ik me weer aan het schrijven van "iets historisch" waag'.

Verder is voor de opleidingswereld van belang het artikel 'Kinderboeken in Vlaanderen, een praktijkverslag uit Heverlee'. Een pleidooi voor een belangrijke plaats voor kinderboeken in de opleiding van leerkrachten voor het basisonderwijs. C.G. v.d. Kooy

Tijdschriften - vakwetenschap

Het Tijdschrift voor Geschiedenis, nr. 3,

1980 is een themanummer, gewijd aan *de adel*. H.F.K. van Nierop schrijft over 'Het quaede regiment. De Hollandse edelen als ambachtsheren, 1490-1650'. In dit artikel wordt de toch wel enigszins gevestigde mening als zou de adel in Holland weinig meer voorstellen in de tijd van de Republiek en zouden de ambachtsheerlijkheden veelal in handen van regentenfamilies zijn geraakt, kritisch gezien en gecorrigeerd. Het aandeel van de Hollandse edelen als bezitters van ambachtsheerlijkheden in Holland zakte tussen 1490 en 1650 van 60% naar $\pm$ 30%. Toch bleef in het totaal nog 58% van de heerlijkheden in het bezit van adellijke families. De Hollandse adel behield zijn bezit zo lang mogelijk door bijvoorbeeld vooral binnen de eigen stand te huwen. Verlies van bezit werd veroorzaakt door financiële moeilijkheden en ook door politieke problemen. Een aantal edelen bleef trouw aan de Spaanse koning en verloor zo goederen. De opkomst van de burgerij is duidelijk, maar de adel, zo blijkt, bleef een rol spelen.

Interessant is ook de bijdrage van mevr. H. de Ridder-Symons, 'Adel en Universiteiten in de zestiende eeuw. Humanistisch ideaal of noodzaak?' Zij stelt dat, na een algemeen Europees overzicht, ook in de Nederlanden de geboorte-adel wel degelijk belang stelde in universitaire studies. Naast humanistische idealen speelden financieel-economische motieven en de wens niet weggedrukt te worden door de 'nieuwe adel', de 'noblesse de robe', een voorname rol. In tegenstelling tot andere landen is de integratie tussen oude en nieuwe adel in de Nederlanden vrij soepel verlopen.

L. Génicot's bijdrage 'La noblesse médiévale. Plans de lumière et zones obscures' geeft kort een aantal kernproblemen aan in het onderzoek naar de functie en de betekenis van de adel in de Middeleeuwen. Aan de orde komen de vraagstukken rond het ontstaan van de adel in Europa, de nobiles (geboorte adel) en hun positie tegenover de vorst, hun relatie met de lagere adel, de militia, en het vraagstuk van de mobiliteit binnen de adel. Verder komen aan de orde de verhouding van de adel tot de kerk, de steden en het platteland en hun rol in de cultuur.

Mevr. Van Winter diept in haar bijdrage het vraagstuk van adel en aristocratie in de M.E. nog verder uit.

Het laatste nummer van het *Tijdschr. voor Geschiedenis* (nr. 4, 1980) is grotendeels gevuld met boekbesprekingen. Wel wijs ik nog op H.L. Wesseling, 'Nederland en de Conferentie van Berlijn, 1884-1885'. De Nederlandse houding aldaar werd sterk bepaald door de belangen die Nederland in Oost-Indië had. Een voor-

zichtig manoeuvreren tussen de Duitse en Engelse belangen door was de boodschap. Op het continent was men van Duitsland afhankelijk, maar in Azië van de Engelse welwillendheid. Verder was men – we staken toch al in een te ruime broek om met F.C. Gerretson te spreken – niet in politiek imperialisme geïnteresseerd. Overigens had Nederland op dat ogenblik vrij aanzienlijke handelsbelangen in de Congo via Rotterdamse firma's (Pincoff).

Ook het laatste nummer van de *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden*, afl. 3, 1980, is geheel gevuld met meer of minder omvangrijke recensies. Een aardig artikel is H.H. Jongbloed, 'Nederlands-Sovjetrusische betrekkingen. De moeizame geschiedenis van het akkoord van 10 juli 1942'. Eerst in 1942 werden, en dat door force majeure de in 1917 verbroken diplomatieke contacten weer hersteld. Met name koningin Wilhelmina was fel tegen het herstel van de betrekkingen. De moord op de tsarenfamilie speelde daarbij een belangrijke rol. Het waren in de verte familieleden van haar. Maar ook in deze situatie bleek weer eens dat zelfs in Nederland in politicus 'belang tenslotte vóór principe, beleid vóór belijdenis is gegaan'.

Groniek, nr. 70, 1980 is als themanummer gewijd aan 'geschiedfilosofie'. Van der Dussen schrijft over geschiedfilosofie in Angelsaksisch perspectief en behandelt in het bijzonder Collingwood. Mevr. Bulhof neemt de Duitse geschiedfilosofie voor haar rekening. Verder is er een vertaling van de kern van F. Braudel's artikel over 'la longue durée' opgenomen en schrijft Ed Jonker over 'de marxistische geschiedfilosofie' en J.D. Dengerink over de geschiedenis als antwoordstructuur.

Utrechtse Historische Cahiers, nr. 4, 1980 is volledig gewijd aan 'De Vrijzinnig Democratische Bond als partijorganisatie, 1901-1918', door Theo Brok. Hij heeft de ontwikkeling bestudeerd van een bond van autonome kiesverenigingen naar een landelijk centraal geleide politieke partij. Een ontwikkeling die door het gewijzigde kiesstelsel noodzakelijk was geworden.

P. v. Hees

ALGEMENE GESCHIEDENIS DER NEDERLANDEN

**Het meest gezaghebbende handboek van de geschiedenis
van België en Nederland
in 15 volumineuze delen, meer dan 6000 pagina's**

De rijke historie der Lage Landen samengebracht door ruim 200 medewerkers. Het meest befaamde handboek van deze eeuw voor elke historisch-geïnteresseerde!

In de jaren vijftig verscheen voor 't eerst het groots opgezette meesterwerk:
de Algemene Geschiedenis der Nederlanden. Toen in 12 delen, nu in 15 luxe edities.

Direkt na het verschijnen was de complete oplage uitverkocht. Nu zijn die delen nog slechts zelden antiquarisch te koop. Vandaar: deze totaal vernieuwde, volledig nieuw geschreven uitgave door meer dan 200 internationaal erkende en bekende medewerkers uit Noord- en Zuid-Nederland.

15 delen • Per deel ca. 400 pagina's • Vele waardevolle illustraties in zwart/wit en kleur • Formaat 21 x 30 cm; Degelijk gebonden in fraaie kunstleren band • Stofomslag in kleur • Reeds verschenen de delen 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13 en 14. Resterende delen - met een interval van ca. 4 maanden.

Globale indeling van de 15 delen.

deel 1 t/m 4: Romeinse Tijd t/m Middeleeuwen
deel 5 t/m 9: Nieuwe Tijd; ca. 1480 tot 1795
deel 10 t/m 15: Nieuwste Tijd van ca. 1795 tot heden.

Intekenprijs op de
serie f 125,-
per deel



**GRATIS
bij intekening
originele
18e eeuwse
zilveren
dubbele stuiver**



SAMUEL PEPYS DAGBOEK 1660-1667



FIBULA-VAN DISHOECK
omvang: 400 pagina's
form.: 15,5 x 23,5 cm gebonden
met stofomslag
prijs: f 49,50
ISBN: 90 228 3886 2

*Een selectie uit de onverkorte
uitgave*

Selectie en vertaling Dr. A. Alberts

Het beroemdste dagboek uit de geschiedenis verschijnt nu opnieuw in een Nederlandse editie. Vanaf 1970 is in Engeland de nieuwste editie verschenen van Pepys' dagboek. De uitgave geeft voor het eerst de volledige onverkorte en ongekuiste tekst. Vóór het verschijnen van deze uitgave was het niet mogelijk inzicht te krijgen in het complete dagboek van Pepys. Reden waarom Alberts nu op basis van de complete uitgave een zorgvuldige selectie heeft gemaakt van 12 fragmenten, die onverkort in de Nederlandse editie zijn opgenomen.

Pepys schreef zijn dagboek in een bewogen periode van de Engelse geschiedenis, geteisterd door de oorlog met de Republiek, door de pest-epidemie en de brand van Londen. Pepys beschrijft in zijn dagboek niet alleen de officiële gebeurtenissen, maar vooral het dagelijks leven van de vooraanstaande burger en militair die hij was. De waarde van het dagboek is gelegen in deze combinatie van geschiedschrijving en 'document humain'. Pepys geeft in zijn dagboek onverbloemd handel en wandel weer van vorsten en hovelingen, van de mensen uit zijn omgeving en van hemzelf. Levensgenieter als hij was kon hij de verlokkingen van spijs en drank en vrouwelijk schoon niet weerstaan. Door hetgeen hij ons over dit alles meedeelt heeft hij de geschiedschrijving gecompleteerd met een spiegel van de onofficiële geschiedenis van zijn tijd. Dr. Alberts heeft de voor de hedendaagse lezer meest interessante episoden uit het dagboek gekozen en deze van korte verklarende inleidingen voorzien. Behalve aan de levendige ongekuiste tekst van het dagboek, ontleent deze uitgave zijn waarde aan de inleiding en noten van de vertaler en aan het grote aantal illustraties, die op hun wijze een beeld geven van het zeventiende-eeuwse Londen.

Deze titel wordt opgenomen in de boekenclub van
Stichting Historisch Centrum.

Op zoek naar het verleden

een nieuwe methode voor mavo/havo/vwo

Thema's

deel 1

- Geschiedenis doen
- Prehistorie
- Egypte
- Grieken
- Romeinen
- Volken verhuizen

deel 2

- De Franken
- Karei de Grote
- Steden in de middeleeuwen
- Op ontdekking
- De grote verandering 1650-1850

- Techniek van 1850 tot nu
- De situatie van de arbeiders
- De maatschappij van de 19e eeuw

deel 3vh

- De macht van ideeën
- De Franse revolutie
- De lage landen
- Imperialisme
- Uitbuiting en verzet
- Mensen tussen twee wereldoorlogen
- Conflicten en problemen
- Meedoen in democratie

Kenmerken

- geschreven in de taal van de leerling
- zelfwerkzaamheid
- leerdoelomlijnde leerstof
- differentiatiemogelijkheden

Opzet verantwoording

een toelichting en een didactische handleiding bij de methode

Opzet leerlingenmateriaal per thema

leerdoelen - korte teksten, afgewisseld met verwerking

Opzet docentenmateriaal per thema

deel 1: antwoordbladen - tussentoetsen - eindtoetsen

deel 2: antwoordbladen - tussentoetsen - eindtoetsen

lessuggesties - tips voor verdiepingsmateriaal, o.a. een uitgewerkt voorbeeld om lokale geschiedenis in de klas te behandelen.

- delen 3vh: 1. **Docentenmateriaal:** antwoordbladen - lessuggesties - gedifferentieerde herhalings- en oefenopdrachten per thema.
2. **Toetsmateriaal:** materiaal voor tussen- en eindtoetsen.

Op zoek naar het verleden

Drs. M.C.J. Heijligers en S.A.J.J. Aarts

■ Verantwoording	ISBN 90 01 37658 4	24 pag.	gratis
■ Deel 1	ISBN 90 01 37659 2	216 pag.	f 26,50
■ Docentenmateriaal 1	ISBN 90 01 37663 0	116 pag.	f 21,50
■ Deel 2	ISBN 90 01 37664 9	224 pag.	f 27,50
■ Docentenmateriaal 2	ISBN 90 01 37665 7	152 pag.	f 28,00
■ Deel 3 vh	ISBN 90 01 37666 5	368 pag.	f 36,00
■ Docentenmateriaal 3vh	ISBN 90 01 37667 3	ca 192 pag.	ca f 32,50
■ Toetsmateriaal 3vh	ISBN 90 01 37668 1	ca 208 pag.	ca f 35,00

Verkrijgbaar in de boekhandel en bij Wolters-Noordhoff bv, Postbus 58, 9700 MB Groningen - tel. (050) 16 23 13.



Wolters-Noordhoff