

TIJDSCHRIFT VAN DE VERENIGING VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (V.G.N.)

**DE INHOUD, MET
WEDEROM EINDEXAMEN-
PERIKELEN!:**

- IN MEMORIAM: E.L.C. KALLE
- DR. F.G. VAN DER POLL: DE KOREAANSE OORLOG
- MR. DR. C. SMIT: NEDERLANDS NEUTRALITEIT IN DE EERSTE WERELDOORLOG
- DR. JOAN HEMELS: SPEUREN NAAR HET COLLECTIEF BEWUSTZIJN IN HET VERLEDEN

- LOEK VAN GASTEL EN KEES KEIZER: KONING, KEIZER, ADMIRAAL, IN DE BOEKJES STAAN ZE ALLEMAAL
- DRS. J. BOUWSMA: SCHOOLBOEKEN IN OXFORD
- J.C.M. GREEP: TELEVISIE EN GESCHIEDENIS ONDERWIJS
- DRS. J. BROUWER EN H. VAN DER VEEN: EINDEXAMENPROBLEMATIEK BIJ GESCHIEDENIS - III
- DIDAKTIEKCONFERENTIE 1978/79
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS 19e JAARGANG - 10 - 1978

VERENIGING VAN LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING IN NEDERLAND (V.G.N.)

ALGEMEEN BESTUUR

DRS. J. BOUWSMA, *voorzitter*, Brokmui 40, 9101 EZ Dokkum, tel. 05190-3598.
MEVR. DRS. E.J. KARREMAN, *vice-voorzitter*, Van Limburg Stirumstraat 13, 3581 VB Utrecht, tel. 030-514052.
MEVR. M.I. RÖDER, *1e secretaresse*, Peuleyen 21, 2742 ED Waddinxveen, tel. 01828-6077.
DRS. J. DREWES, *2e secretaris*, Bachlaan 58, 1817 GK Alkmaar, tel. 072-112015.
J.L. FRIELING, *penningmeester*, Prinses Beatrixlaan 31, 2341 TW Oegstgeest, tel. 071-152794.
MEVR. DRS. J. RIJKEN, *redactie Kleio*, Maasstraat 72 A 3, 1078 HL Amsterdam, tel. 020-715133.
MEVR. D.H. VERHAGEN, *didaktiekcommissie*, Wortelhaven 16, 9101 NM Dokkum, tel. 05190-4560.
M.J. VAN VELZEN, *onderwijsadviescommissie*, Mgr. van Gilsstraat 6, 6461 VG Kerkrade, tel. 045-455941.
P.L. HENDRIKS, *mavo-lbo-commissie*, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms, tel. 045-317162.
J. ENGBERS, *pedakcommissie*, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 04138-3138.
K. VAN DIJK, *programmacommissie bijscholing*, De Hoghe Weijdt 13, 1851 EB Heiloo, tel. 072-333570.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte, wijzigingen en opzegging van het lidmaatschap meedelen aan: **Administratie V.G.N., J.W. Geldof, Veenendaalkade 256, 2547 AX Den Haag, tel. 070-674100.** Bij dit adres kan men ook terecht voor informatie over contributiebetaling en voor het aanvragen van een abonnement op *Kleio* (voor actieve leraren/leraressen alleen mogelijk met goedvinden van het bestuur van de V.G.N.) of van losse nummers van *Kleio*.

Nieuwe leden worden verzocht bij hun aangifte mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoonnummer en adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

CONTRIBUTIES

Contributies en andere betalingen het liefst zo spoedig mogelijk na ontvangst van de acceptgirokaart storten op gironummer 128701 t.n.v. penningmeester van de V.G.N., Vreeswijkstraat 329, Den Haag.

Contributies vanaf 1 januari 1978:

<i>Gewone leden</i>	a. docenten havo, vwo en hbo	f 72,-
	b. docenten mavo	f 48,-
	c. echtparen	f 72,-
<i>Buitengewone leden</i> (gepensioneerden en zij die wel geschiedenisbevoegdheid hebben maar geen les geven op scholen voor mavo, havo, vwo en hbo)		f 42,-
<i>Aspirantleden</i> (maximum 4 jaar)		f 36,-
<i>Abonnement op Kleio</i> voor niet-leden per kalenderjaar		f 50,-

REDAKTIE VAN KLEIO, het tijdschrift van de V.G.N.

MEVR. DRS. J. RIJKEN, *voorzitter*, Maasstraat 72A3, 1078 HL Amsterdam, tel. 020-715133.
DRS. F.R. KAT, *secretaris*, Jeudestraat 4, 4011 GL Zoelen, tel. 03448-1686.
J.L. FRIELING, *penningmeester*, Prinses Beatrixlaan 31, 2341 TW Oegstgeest, tel. 071-152794.
DRS. G.J. SLOOTWEG, Van Kinsbergenlaan 21, 3742 PH Baarn, tel. 02154-15047.
J. HARDERWIJK, Dorpsstraat 54, 3611 AG Oud-Zuilen, tel. 030-432876.
DRS. P. VAN HEES, Utrecht.
DR. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht.
DRS. F.G. VAN BAARDEWIJK, Utrecht.

Het geheel of gedeeltelijk overnemen van artikelen uit dit nummer is slechts toegestaan na onze schriftelijke goedkeuring.

De redactie

DIDAKTIEKKOMMISSIE

MEVR. D.H. VERHAGEN, *voorzitter*, Wortelhaven 16, 9101 NM Dokkum, tel. 05190-4560.
DRS. J. BROUWER, *vice-voorzitter*, Mozartstraat 33, 6661 BH Elst, tel. 08819-1831.
H. VAN DER VEEN, *secretaris*, Bocht Oosterdiep 24, 9641 JK Veendam, tel. 05987-14919.
DRS. J. BAALBERGEN, *1e penningmeester*, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude, tel. 02946-3207, postrekening 1561752 t.n.v. penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
H. DE LANGE, *2e penningmeester*, Rhijsburglaan 23, 8181 XW Heerde, tel. 05782-2516.
DRS. L.G. DALHUISEN, Postdam 5, 2361 BV Warmond, tel. 01711-2834.
P. DOVES, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062.
B. MOLENKAMP, Meerhoek 627, 5403 AC Uden, tel. 04132-64753.
V. SCHIPPER, Croesinckplein 120, 2722 EE Zoetermeer.

E. Boerrigter
IN MEMORIAM INSPECTEUR E.L.C. KALLE



"Vóór zijn dood moet ge niemand gelukkig prijzen,
pas aan zijn einde wordt een man erkend."

Wat we al enige tijd gevreesd en verwacht hadden gebeurde op donderdag 5 oktober: Ed Kalle overleed. Na een moeilijke strijd had hij zich met zijn dood verzoend en, perfectionist als hij was, had hij tot in details de crematieplechtigheid geregeld, meegedeeld welke mensen na zijn dood onmiddellijk gewaarschuwd moesten worden en voorzieningen getroffen omtrent de zorg voor zijn vrouw en vijf kinderen.

Via een spoedcursus in 1952 was Ed Kalle onderwijzer geworden en hij speelde het klaar via een schriftelijke cursus in twee jaar zijn middelbare acte geschiedenis te halen. Zeven jaar, van 1958 tot 1965 was hij leraar geschiedenis aan de Rijks H.B.S. te Breda. Zijn vlotte studieresultaten heeft hij te danken gehad aan zijn fenomenaal geheugen. Het was voor hem voldoende om éénmaal iets te lezen en éénmaal iemand te ontmoeten om te weten en te kennen. Iedereen was verwonderd als

hij of zij zich door Kalle bij een tweede ontmoeting bij de naam hoorde noemen.

Op negenendertigjarige leeftijd in 1965 werd Kalle tot inspecteur van het ULO/MAVO benoemd en bij de reorganisatie van de inspectie werd hij in 1975 ook inspecteur van het VWO/HAVO. Zijn loopbaan was wonderlijk aangepast aan zijn wat onstuimig karakter. Als inspecteur werd hij deskundige voor het vak geschiedenis en als zodanig een gewaardeerd lid op de vergaderingen van de V.G.N. In het Kleio-nummer van maart 1966 lees ik: "In de Doelstellingencommissie is als nieuw lid benoemd de heer E.L.C. Kalle te Breda, inspecteur bij het U.L.O., om in de commissie de plaats van het geschiedenisonderwijs op het Mavo nader toe te lichten."

Voorts werd hij lid van de Commissie voor de vakinhoudelijke programmering nieuwe lerarenopleiding.

Vervolgens kreeg hij zitting in menig andere commissie die in de woelige jaren na 1968 door de V.G.N. in het leven werd geroepen. Zo'n commissie was bijvoorbeeld de Eind-examencommissie, de E.E.C.

Is het niet frappant dat drie leden van deze vroegere commissie niet meer in leven zijn? Waren ze te snel opgebrand? Ik memoreer: Huib de Ruyter (35 jaar), Wilfried Pabst (49 jaar) en nu Ed Kalle (53 jaar).

In 1971 werd Ed Kalle lid van de toen net opgerichte C.E.G.E.S. en een jaar later van de C.M.L.G.S. Aan het werk in deze commissie gaf hij zich zoals hij was: onstuimig, enthousiast en bruisend van energie, maar ook deskundig. Wat had hij een scherp inzicht in de problemen waarmee het vak geschiedenis geconfronteerd werd. Dat betekende wel dat hij

bij verschil van inzicht soms heftig zijn standpunt verdedigde. Toch was hij een graag geziene gast, want boven alles uit stak zijn hartelijk en joviaal karakter. Ed was een man zonder kapsones, die je al spoedig voorstelde elkaar bij de voornaam te noemen.

Het aantal commissies en organisaties waarvan hij deel uitmaakte was zeer groot. Hij leidde een hollend leven, maakte heel veel werkuren op een dag en kon op den duur niet alles meer bijbenen. Het gevolg was dan ook dat steeds vaker zijn secretaresse bericht van verhindering moest geven, omdat hij voor die morgen of middag al bezet was.

Ik heb aan veel mensen die Ed gekend hebben een oordeel over hem gevraagd. Allen die hem ontmoet hebben en zijn hulp bij moeilijke kwesties ondervonden hadden getuigden dat hij overkwam als een hartelijk, prettig en vriendelijk mens. Hij werkte inspirerend en stimulerend.

Bij velen werd hij vooral gewaardeerd om zijn hulpvaardigheid als er problemen en moeilijkheden waren. Tijdens vergaderingen viel op hoe geestig en vol humor hij aan de discussies kon deelnemen. Dat neemt niet weg dat hij bij verschil van mening ook onredelijk driftig kon zijn. Niets menselijks was hem vreemd, maar zijn goede eigenschappen prevaleerden.

Naar menselijk begrip is hij ons te vroeg ontvallen. Ontvallen ook aan alle activiteiten die hij met zoveel energie verrichtte. Heeft hij in zijn zo werkzaam leven te veel van zich gevraagd?

Zijn heengaan betekent in de eerste plaats een groot verlies voor zijn vrouw en kinderen. Moge de gedachte dat Ed voor zo velen zoveel betekend heeft voor hen een troost zijn. Een verlies is het ook voor iedereen die met Ed Kalle te maken had, hetzij in de inspectie, in de commissies voor geschiedenis, hetzij in de woningbouw waar vooral zijn sociale bewogenheid zich waar kon maken.

Voor de Mavo zal hem dankbaar gedenken met name voor zijn bijdrage tot de vernieuwing van het geschiedenisonderwijs in dit schooltype.

Dr. F.G. van der Poll
DE KOREAANSE OORLOG

De Amerikaanse politiek wordt vanaf de Trumanleer sterk retorisch en militaristisch van toon, hoewel er nog geen mondiale politieke concepties bestaan. Trumanleer, Marshall-hulp en NAVO beginnen als psychologische methoden. Door de gezwollen toon wist de regering niet duidelijk te maken wat van vitaal belang was voor de nationale veiligheid en wat niet. Als Acheson met de China White Paper (zomer 1949) en met de National Press Club rede (januari 1950) probeert uit te leggen dat Chinese communisten geen handlangers zijn van het Kremlin, maar streven naar nationale zelfbeschikking, mislukt dat.

Eén factor ten nadele van de regering is het 80e Congres van 1947, dat een principiële maar incoherente oppositie voert tegen de Democraten; het bestrijdt intellectualisme en internationalisme, verwerpt New Deal als sluipend socialisme en geeft zijn politiek een populistische rechtlijnigheid mee. Vanuit hun geest van zuinigheid willen de Republikeinen een eenvoudige en goedkope defensie.

De tweede ongunstige factor is de openbare mening, die moeite heeft met het begrip containment. De Amerikaanse traditie wil dat men een vijand volledig verslaat. Oorlog en vrede behoren volkomen gescheiden te zijn; tijdens de oorlogssituatie hebben militairen de leiding en zwijgen de diplomaten (deze opvatting zal in de Koreaanse oorlog MacArthur in conflict brengen met de president, die een politieke oorlog voert). De Koude Oorlog echter was "neither war nor peace": er was een vijand, die men agressief oordeelde, maar waarop de containment-conceptie slechts passief reageerde. Achesons pogingen de Amerikanen de functie van het machts-evenwicht bij te brengen faalden. Het militaire apparaat was al evenmin opgewassen tegen een situatie van halve oorlog: "total war" betekende het gebruik van nucleaire middelen en daarom had Amerika alleen zijn luchtmacht op peil gehouden.

De dreiging daarmee verzwakte echter toen Rusland in de herfst van 1949 nucleair werd. Met de val van Nationalistisch China en de plannen voor een NAVO leidde dat in de winter 1949-50 tot de discussie over versterking van de defensie (het stuk Nat. Security Council nr. 68).

De militairen beschouwden de periode rond 1953 als de gevaarlijkste met het oog op een Russische aanval. Rusland zou dan nl. de waterstofbom bezitten en de opbouw van de Oosteuropese strijdkrachten gereed hebben. Daarna zou de bewapening van vlak na de 2e wereldoorlog verouderen, terwijl de NAVO haar vereiste sterkte zou bereiken. Tussen 1952 en 1954 lag er voor het communisme dus een kans West-Europa te bezetten, meende het Pentagon.

Om al deze redenen werd geen rekening gehouden met een lokaal conflict in Korea in 1950 en werden aanwijzingen in die richting terzijde geschoven (vgl. soortgelijke voorbeelden van mis-calculatie bij Pearl Harbor, de Cuba-crisis en de Jom Kippoer-oorlog). De Joint Chiefs of Staff noemden Korea totaal ongeschikt voor oorlogvoering en hadden er geen strategie voor. Taiwan was in hun ogen belangrijker, maar werd toch op 5 januari 1950 door Truman losgelaten. Acheson legde uit dat dit een subtiel spel was om met Rood-China een verstandhouding op te bouwen en het tegen Rusland te keren ("Mau Tse-tito"). De Amerikaanse defensie was geconcentreerd op Japan, Okinawa en de Filipijnen.

De aanval van 25 juni 1950 komt dus onverwacht en leidt daardoor tot een directe kentering in het militaire en politieke denken. Korea wordt nu wel een belangrijk gevechts-terrein; de nucleaire totale oorlog wordt uitgesloten. In verband met Congres en openbare mening is een zwakke reactie onverkooptbaar en ook de NAVO-in-opbouw verwacht een

bewijs van Amerika's trouw jegens bondgenoten. De VN moet ingeschakeld worden, omdat haar geloofwaardigheid in Zuid-Korea (een VN-schepping) op het spel staat. Het moet een "limited war" blijven, omdat rekening wordt gehouden met een communistische afleidingsmanoeuvre. Voor de uitwerking van NSC-68 kwam de oorlog zeer gelegen: het defensiebudget werd drastisch verhoogd en een herbewapening van West-Duitsland afgedwongen. Het opvallend gematigde diplomatieke gedrag van de Russen sinds augustus in de Veiligheidsraad en daarbuiten (aanbod van hereniging van Korea en Duitsland) werd stelselmatig genegeerd.

Over de communistische politiek is in 1975 een originele studie verschenen van Robert Simmons: "The strained alliance." Hoewel niet alle argumenten even overtuigend zijn (veel hangt af van de interpretatie van communistisch jargon) opent het boek wel perspectieven. Simmons zoekt een verklaring voor het vroegtijdige begin van de oorlog: juni was ongunstig voor Rusland, dat de Veiligheidsraad boycotte, maar in augustus zou het er voorzitter van zijn. Als Mao Tse-toeng zijn instemming heeft betuigd (zoals Chroesjtsjov in zijn memoires zegt), had ook hij meer nut gehad van augustus, omdat hij dan Taiwan had kunnen veroveren onder dekking van het Koreaanse conflict; in juni was zijn leger nog niet gereed. De overval van de Noordkoreanen was wel voorbereid, maar vond plaats met de helft van de beschikbare divisies en in de regentijd; de Russische wapenleveranties waren nog maar net op gang. Tenslotte blijken ook de reacties van de sowjet-pers op het gebeuren traag los te komen.

Ter verklaring van de vermoedelijke vervroeging van de aanval wijst Simmons op de strijd tussen partijfacties in Noord-Korea en op de vrees dat Syngman Rhee het eerst zou aanvallen. De groep van voorzitter Kim il-soeng voerde een strijd om de macht met die van vice-voorzitter Pak Hon-jong, de gevluchte vertegenwoordiger van de Zuidkoreaanse communisten (na de oorlog is Pak ter dood veroordeeld wegens "het wekken van valse verwachtingen" en een "poging tot staatsgreep").

Los van het probleem van het tijdstip staat het betoog van de schrijver over de anti-Chinese politiek van Stalin (ook al te vinden bij Salisbury, *War between Russia and China*, 1969). Rusland zou Peking's kans op een VN-zetel getorpedeerd hebben door de Veiligheidsraad in jan. 1950 te verlaten, om door een Chinees-Amerikaanse vijandschap Rood-China volledig van zich afhankelijk te maken. Ondanks alle voorzichtigheid van de Chinese diplomatie na 25 juni gingen de Amerikanen toch geloven in een hechte band tussen Moskou en Peking (het monolitische communisme) — wat Stalins bedoeling geweest moet zijn. Na de grensoverschrijding van de VN-troepen naar Noord-Korea is de oorlog helemaal op de schouders van de Chinezen komen te rusten. Dat zij in de eerste maanden succes hebben gehad ligt aan de onderschatting van hun "intentions" door het State Department en van hun "capabilities" door de militairen.

De agressor-verklaring jegens China van 1 febr. 1951 was een zaak van politieke koe-handel. De Europese bondgenoten wilden na de paniek van december-januari de Chinezen afkopen met Taiwan en een VN-zetel. Truman kon dat niet doen tegenover de Republikeinen, die tegen de NAVO en verdere steun aan West-Europa ageerden (het Grote Debat). Terwille van de Duitse herbewapening moest China veroordeeld worden. Trouwens, ook voor Truman c.s. was het niet-bestraften van een vijand onaantvaardbaar.

De onderhandelingen over de wapenstilstand zijn twee jaar gerekte door verschillen de oorzaken. Amerikaanse militairen hoopten toch nog op een overwinning of althans op een zo noordelijk mogelijke grens. De oorlog vormde voor de politici een onschatbare prikkel voor de uitvoering van NSC-68, het vredesverdrag met Japan en de herstructurering van West-Europa. Zowel Amerikanen als Chinezen waren uiterst hardnekkig op het punt

van de repatriëring van krijgsgevangenen. Tenslotte bespoedigden de dood van Stalin en het optreden van Eisenhower (in deze volgorde van gewicht) de afsluiting van het eerste experiment met de "limited war".

Beknopte literatuuropgave

- F. Baldwin ed., *Without parallel. Essays on American-Korean relations since 1945*. New York 1973 (revisionistisch uitgangspunt; één bijdrage is van Simmons)
- R.J. Caridi, *The Korean War and American politics. The Republican Party as a case study*. Philadelphia 1968
- A. Guttman ed., *Korea and the theory of the limited war*. Boston 1967, Lexington 1972 (nuttige reader)
- W.H. van der Linden, Stone en de Koreaanse oorlog. *De Gids* 1971, afl. 7, 426-437
- W.H. van der Linden, De poging tot liquidatie van de Noordkoreaanse staat. *Ts. v. Gesch.* 1973, afl. 1, 51-83
- R.E. Osgood, *Limited war. The challenge to American security*. Chicago 1957 (standaardwerk over het probleem van "total" en "limited war")
- G.D. Paige, *The Korean decision*. New York 1968 (analyseert de besluitvorming 24-30 juni)
- D. Rees, *Korea, the limited war*. New York 1964 (het volledige geschiedverhaal)
- R.R. Simmons, *The strained alliance. Peking, Pyongyang, Moscow and the politics of the Korean civil war*. New York 1975
- A.S. Whiting, *China crosses the Yalu. The decision to enter the Korean War*. Stanford 1960 (standaardwerkje dat bewijst dat China geen agressor was).
- N.B. Het bekende Prismaboek "Conflict in Korea" door R. Leckie geeft door zijn anticommunisme soms ronduit onjuiste voorstellingen, maar is wel bruikbaar om zijn vele uitvoerige citaten.

Mr. Dr. C. Smit

NEDERLAND'S NEUTRALITEIT IN DE EERSTE WERELDOORLOG

Bij het uitbreken van de eerste Wereldoorlog in 1914 bleef Nederland, traditiegetrouw, neutraal. Het voerde daartoe een politiek van zg. *academische* neutraliteit, d.w.z. volstreekte onpartijdigheid naar beide zijden der belligerenten, die op gelijke wijze werden behandeld. Voor een *welwillende* neutraliteit jegens een der oorlogvoerende partijen was dus geen plaats.

Men beseffe intussen wel, dat deze academische neutraliteitspolitiek, welke Nederland in de jaren 1914-1918 heeft gevolgd, slechts het *middel* bood om buiten de oorlog te blijven en dus geen doel was op zichzelf. Neutraliteitshandhaving diende daarom slechts consequent te worden nagestreefd, zolang zij inderdaad het middel bleef om zich buiten de oorlog te houden. Was dit niet langer het geval, m.a.w. dreigde een strak volgehouden neutraliteitshandhaving juist te leiden tot verlies der neutraliteit zelf, dan diende te worden ingebonden. Vandaar dat, toen in april 1917, en wederom een jaar later, door een te star doorgevoerde neutraliteitspolitiek van onze minister van Buitenlandse Zaken Loudon juist een conflict met Duitsland dreigde te ontstaan, de minister-president Cort van der Linden in beide gevallen ingreep, ten einde dit gevaar te keren.

Het bovenstaande geldt voor de neutraliteit in politiek en militair opzicht. In economisch opzicht was een academische neutraliteit echter onbestaanbaar, als gevolg van de geheel verschillende strategische positie, waarin de belligerenten onderling verkeerden. Daardoor kon in dit opzicht de neutraliteit slechts bestaan in een *gelijksoortig* gedrag jegens de oorlogvoerenden, hetgeen neerkwam op een politiek van laveren en schipperen, ten einde naar beide zijden, zo goed en zo kwaad als het ging, ook in dit opzicht het evenwicht te bewaren.

Eertijds had Engeland in een maritieme blokkade steeds het middel gevonden om een continentale vijand de toevoer van van overzee aangevoerde goederen te beletten. Deze traditionele blokkade volgens de Declaratie van Parijs van 1856 en die van Londen van 1909 door middel van een cordon van oorlogsschepen — hetzij door voor een vijandelijke haven gestationeerde dan wel door — op afstand kruisende zeestrijdkrachten — was evenwel in 1914 onmogelijk geworden, zowel door het leggen van mijnversperringen in de Duitse Bocht als door de verschijning van de duikboot. Voortaan zou in geval van een Europese oorlog de blokkade van Duitsland slechts dan kunnen slagen, indien het mocht gelukken de aan Duitsland grenzende neutralen — de zg. *borderneutrals* — daarin op een of andere wijze te betrekken.

Toen de Britse handelsattaché in Den Haag Sir Francis Oppenheimer in het najaar van 1914 tot dat doel met de Nederlandse regering in onderhandeling trad, moest hij ervaren dat zij niet bereid bleek zelf de verplichting op zich te nemen, dat naar Nederland aangevoerde goederen niet naar Duitsland zouden worden uitgevoerd, omdat zij het in strijd achtte met Nederland's positie van neutrale mogendheid met de ene belligerent afspraken te maken, welke tegen de andere zouden zijn gericht. Zij kon onmogelijk meewerken aan een regeling, waartegen Duitsland ongetwijfeld fel zou zijn gekant.

Oppenheimer stelde zich toen in verbinding met vooraanstaande Nederlandse bankiers en reders, ten einde deze er toe te bewegen de garantie op zich te nemen, welke de Nederlandse regering zelf had afgewezen. Dit is toen geschied door de oprichting ener particuliere naamloze vennootschap, *de Nederlandsche Overzee Trustmaatschappij* (N.O.T.), welke op zich zou nemen ten behoeve der Nederlandse ontvangers van contrabandegoederen homeconsumption te garanderen.

Het is evenwel van meet af aan de bedoeling geweest van de Britse regering zich niet tevreden te stellen met een overeenkomst met de N.O.T. alleen, doch ook de Nederlandse regering zelf te binden. Dit is tot stand gebracht door een notawisseling tussen de Britse legatie in Den Haag en onze minister Loudon van 26/29 december 1914. De nota der Britse legatie hield nauwelijks in, dat de overeenkomsten, welke Sir Francis met de N.O.T. zou aangaan "Will form the natural complement of this note". M.a.w. de overeenkomsten, welke Sir Francis met de N.O.T. zou afsluiten, zouden een integrerend bestanddeel uitmaken van deze notawisseling.

Had de eerste dezer *workingagreements* nog slechts betrekking op contrabandegoederen, zij betroffen allengs *alle* onder Nederlandse Vlag van elders aangevoerde goederen, terwijl in juli 1915 ook de uit geïmporteerde grondstoffen vervaardigde of daaruit voortgekomen goederen onder N.O.T.-controle werden gebracht. Oppenheimer had alle reden tot tevredenheid. Practisch het gehele industriële leven van Nederland was aldus onder controle der N.O.T. geplaatst. En het was de handelsafdeling der Britse legatie in Den Haag, welke op haar beurt de controleurs controleerde.

Door de in de notawisseling van 26/29 december 1914 gelegde *trait d'union* werd de Nederlandse regering op indirecte wijze zelf gebonden. Tegen deze redactie had Loudon zich tot het uiterste verzet, doch zich ten slotte gedwongen gezien haar te aanvaarden. De N.O.T. was hiermede uitgegroeid tot een officieus diplomatieke instantie, welke met de Britse regering zelfstandig overeenkomsten afsloot, die, al werden ze dan ook als *workingagreements* aangeduid, neerkwamen op handelsverdragen in optima-forma. De Nederlandse regering heeft er dus stilzwijgend in bewilligd, dat de N.O.T. het economische deel der staatstaak geheel overnam. Hierdoor nam deze in de jaren 1915 en 1916 een zodanige positie in dat men haar terecht een *staat in de staat* en haar Uitvoerende Commissie een *neven-regering* heeft genoemd.

De N.O.T. had allengs een taak op zich genomen, welke haar krachten te boven ging. Het bleek voor haar onmogelijk er afdoende tegen te waken, dat van artikelen, welke uitvoer niet was verboden, een zeker deel de grens overschreed. Dat zij onder deze omvangrijke taak niet is bezweken, is slechts te danken geweest aan de hulp, welke de regering haar verleende in de vorm van instructies aan de douanebeambten en een steeds toenemend aantal uitvoerverboden. De N.O.T., die het economische deel der staatstaak had overgenomen, kon op de duur niet buiten de machtsmiddelen, welke slechts de staat ten dienste staan.

Uit het vorenstaande blijkt dat de tot het einde van de oorlog toe volgehouden bewering van Loudon, dat de N.O.T. niet anders was dan een particuliere maatschappij, waarmede de Nederlandse regering niets te maken zou hebben gehad, een pure fictie is geweest. Door stilzwijgend te bewilligen in delegatie van een deel der staatstaak heeft zij indirect toegestemd in datgene, wat zij als regelrechte verplichting had afgewezen, nl. de homeconsumption te garanderen van de van overzee aangevoerde goederen. Deze houding was dus volgens haar eigen opvatting niet geheel neutraal, al werd deze haar ook afgedwongen.

De oprichting der N.O.T., met medewerking der regering, heeft niettemin de volgende positieve voordelen meegebracht:

1. de ongestoorde goederenaanvoer van overzee werd zo goed mogelijk verzekerd en heeft dan ook tot aan de intrede der V.S. van Amerika in de oorlog (april 1917) voortgeduurd.
2. de kans op een oorlog met de geallieerden was hiermede tot een minimum gereduceerd.

3. ook voor Duitsland, dat zelf niet bij machte was de Britse blokkade te verhinderen, moest het aanbevelenswaardiger zijn Nederland als toevoerkanaal te behouden dan het in de oorlog te betrekken.

4. de delegatie van een stuk regeringsbeleid aan de N.O.T. bracht voor de regering het niet te onderschatten voordeel mee, dat zij geen directe verantwoordelijkheid vroeg tegenover de Volksvertegenwoordiging, waaraan het in oorlogstijd vaak moeilijk zou zijn geweest opening van zaken te geven.

De oprichting der N.O.T. was van Britse zijde nagestreefd om Nederland's neutraliteit te verzoenen met Englands blokkadepolitiek. De opstelling van een Nederlands controleorgaan als de N.O.T. op eigen terrein was — anders dan de toelating van een belligerent orgaan op Nederlands gebied — niet in strijd met Nederland's neutraliteitsplicht. En zij hield bovendien de waarborg in, dat Nederland van geallieerde zijde ongemoeid zou worden gelaten.

dr. Joan Hemels

SPEUREN NAAR HET COLLECTIEF BEWUSTZIJN IN HET VERLEDEN

"Nu weet ik waarvan al die bewegingen van April (1872, 300-jarig feest van de onafhankelijkheidsstrijd) vandaan komen. Dat is het werk van Van Bosse, want die is een verrader. Het komt van zijne afschaffing van het zegelrecht op de couranten, maar ik zal dien verrader doen fusilleren."

De liberale politicus mr. D. van Eck schreef de hier geciteerde passage op 1 juli 1872 in zijn dagboeknotities¹). Niemand minder dan koning Willem III zou deze stoere taal tegenover een van zijn ministers uitgeslagen hebben. Minister mr. P.P. van Bosse (Financiën) had met veel moeite bereikt, dat de afschaffing van het dagbladzegel met ingang van 1 juli 1869 een feit geworden was. Van Eck was één van de oprichters van het *Anti-Dagbladzegel-Verbond* dat met zoveel succes actie gevoerd had om de publieke opinie tegen de "vuile vingers van de fiscus op iedere krantepagina" te mobiliseren²).

Het door Willem III veronderstelde monocausale verband tussen de afschaffing van de zegelrechten op kranten en advertenties en de gebeurtenissen van 1872 heeft Van Bosse zijn hoofd niet gekost. Hij heeft er integendeel eer mee ingelegd bij iedere progressief denkende 19de-eeuwer. Men mag de koning in dit geval van bewustzijnsvernaauwing betichten, maar moet dan gelijktijdig bedenken, dat het bewustzijn van individuen en groepen ons telkens voor raadsels stelt. Een eeuw wetenschapsbeoefening in het kader van de psychologie heeft daaraan niets mogen veranderen. Er zijn raadsels die ook voor de steeds dieper in de menselijke psyche gravende historici verborgen blijven.

Toch is er een steeds duidelijker te onderkennen behoefte aan het doorgronden van wat wij willen noemen het "collectief bewustzijn" in het verleden. Anderen en ook wijzelf hebben in dit verband eerder gewerkt met aanduidingen als "de tijdgeest", "het geestelijke klimaat" en "de openbare mening" ofwel "publieke opinie". Het is telkens een cirkelen om een samenhangend geheel dat ten grondslag zou kunnen liggen aan allerlei veranderingen in de geschiedenis óf juist aan het behoud van wat eenmaal voorgegeven is.

In de laatste voordrachten die wij in het kader van de postacademiale vorming in Zutphen en Eindhoven mochten houden, hebben wij in het kader van de opiniegeschiedenis het nog moeilijk hanteerbare begrip "collectief bewustzijn" geïntroduceerd. We hebben ter opheldering van dit begrip nog slechts enkele aarzelande verkenningen gemaakt. Deze bijdrage draagt daarvan de sporen en heeft iets voorlopigs.

Plaatsbepaling

Massacommunicatie ("den volke kond doen") is van alle tijden en raakt het communicatieve gedrag van mensen van alle samenlevingen en culturen. Men kan denken aan het spreken in het openbaar, de prediking in en buiten kerken, maar ook aan geruchten, meetings, betogingen, optochten, (strijd)liederen, toneeluitvoeringen en andere voorstellingen en tentoonstellingen. Onder de massacommunicatiemediën ofwel massamedia neemt de pers sinds de uitvinding van de boekdrukkunst omstreeks het midden van de vijftiende eeuw een belangrijke of minstens opvallende plaats in. Film, radio en televisie hebben de pers, opgevat als het gedrukte woord en beeld, niet "uitgeschakeld". Evenmin heeft de pers het gesproken of geschreven woord overbodig gemaakt. Bij het begrip *pers* denken wij aan dag-, nieuws- en weekbladen, aan boeken, brochures en pamfletten, maar ook aan vouwbladen, vlugschriften, aanplakbiljetten en zelfs aan kaartspelen³). Tijdschriften zijn ook persorganen. De openbare meningsvorming geschiedt niet alleen via massamedia. Een niet te verwaarlozen rol spelen allerlei vormen van meer of minder private, d.i. niet openbare

communicatie tussen mensen, zoals briefwisselingen en allerlei soorten gesprekken: van gesprekken in de klas tot telefoongesprekken. Voor de negentiende eeuw en later moet men bovendien steeds meer rekening houden met politieke partijen, verenigingen, salons, geleerde genootschappen, debatingclubs, kerkelijke of andere organisaties zoals vakbonden, de kerkgenootschappen zelf, bestuursorganen en onderwijs- en vormingsinstellingen. Een bijna eeuwige constante is het gezin als beïnvloedende factor. Voor iedere periode in de geschiedenis moet men overigens steeds opnieuw een inventarisatie maken en dan bedenken, dat het vaststellen van *de* publieke opinie altijd een onbereikbaar ideaal, een fictie, zal blijven ⁴).

Vooronderstelling

Een veelvuldig geuite vooronderstelling is, dat in het verleden het probleembewustzijn niet zo omvangrijk en diepgaand, de communicatie — al of niet openbaar — daarover niet zo noodzakelijk en de confrontatie ermee niet zo dringend was. Mensen zouden zich binnen de eigen leefverbanden en groeperingen aaneensluiten en elkaar daardoor bevestigen in bepaalde, in zich consistente zienswijzen, waardenvoorstellingen en normenpatronen. Het samenleven zou op deze wijze iets overzichtelijks houden, de mensen zouden als het ware in gegeven kaders passen of er buiten vallen. Beïnvloedende instituties (kerken, onderwijs, politieke partijen e.d. maar ook pers en omroep als voorbeelden van massamedia) zouden het voortbestaan van het eigen normen- en waardensysteem ondersteunen en afschermen tegenover concurrerende "andersdenkende" systemen. In de laatste decennia zou de hier geschetste modelmatige overzichtelijkheid in het tegendeel omgeslagen zijn. De dagelijkse stroom van massacommunicatieve boodschappen met een overvloed aan woorden, beelden, indrukken kortom, zou steeds meer mensen met steeds meer niet vertrouwde zienswijzen, waardenvoorstellingen, levenshoudingen en levenswijzen in contact gebracht hebben ⁵).

Afgezien van de vraag, of de hier beknopt weergegeven vooronderstelling in overeenstemming is met de te constateren feiten, stellen wij vast, dat er een relatie gelegd wordt tussen de wijze waarop openbare en private communicatie zich als processen en activiteiten in de samenleving voltrekken *enerzijds* en de wijze waarop mensen zich van iets bewust worden, erover gaan nadenken, zich er opinies over vormen, deze eventueel uiten en hun houdingen en gedragingen er op afstemmen *anderzijds*.

Opiniegeschiedenis als aanzet

Op het gebied van de opiniegeschiedenis worden vorderingen gemaakt: vooral in het buitenland, zoals uit de literatuur blijkt, maar toch ook in Nederland. We willen dit met een voorbeeld illustreren. In 1967 verscheen de dissertatie van Th.H.J. Stoelinga, *Russische revolutie en vredesverwachtingen in de Nederlandse pers, maart 1917-maart 1918* (Bussum 1967). Zonder de betekenis van dit werk te kleineren, moet men toch vaststellen, dat het de sporen draagt van het eerste moeilijke begin van opiniegeschiedenis in Nederland.

In 1975 publiceerde R.L. Schuursma, eveneens als proefschrift, *Het onaannemelijk traact. Het verdrag met België van 3 april 1925 in de Nederlandse publieke opinie* (Groningen 1975). Schuursma gebruikte vijftientwintig dagbladen, twee weekbladen, brochures, Handelingen van de Kamers en teksten van actiegroepen uit een periode van twee jaar. Uit zijn karakterisering van de gebruikte persorganen blijkt, dat de institutionele persgeschiedenis ook garen kan spinnen bij een verwetenschappelijking van het gebruik van massacommunicatieve boodschappen als historische bron.

Wie — daartoe aangetrokken door de titel — het in 1976 verschenen Kosmos-boek *Het oudekrantenboek* aanschafft, kan volgens de ondertitel "honderdvijftig manieren om oude kranten te gebruiken" lezen. Het gebruik van bedrukt oudpapier als historische bron wordt

wordt echter niet behandeld. Aangezien deze bezigheid niet in de categorie knutselideeën valt, maar tot het ambachtelijk bedreven historisch onderzoek is gaan behoren, mag men met deesignaleerde omissie gelukkig zijn.

Oude discussie

De waarde van pamfletten is, "als alle menselijke zaken", zeer relatief, schreef de Amsterdamse hoogleraar dr. Theod. Jorissen in 1893⁶⁾. Hij schreef dit in een bespreking van een onderzoek naar de uiting van de publieke opinie tussen 1747 en 1787⁷⁾. "Welke waarde", zo luidde zijn retorische vraag, "hebben koffiehuispraatjes in 1782 meer dan in 1882? Zij verspreidden over de gebeurtenissen geen nieuw licht en niet ieder anoniem pamflet mag aangenomen worden als representeerende een meening, die invloed heeft gehad".⁸⁾ N.a.v. deze opmerking, zij uitdrukkelijk vastgesteld, dat "koffiehuispraatjes" en andere gesprekken van mensen onder elkaar wel degelijk van belang zijn voor de opiniehistoricus. Openbare communicatie heeft invloed op tussenmenselijke communicatie, terwijl het omgekeerde ook het geval is.

De historicus Blok was van mening, dat tijdschriften — in tegenstelling tot kranten — tot het begin van de negentiende eeuw als bronnen belangrijk konden zijn. Na 1848 kregen de politieke hoofdartikelen en de ingezonden brieven in kranten als het *Algemeen Handelsblad*, de *Nieuwe Rotterdamsche Courant* en de *Arnhemsche Courant* volgens Blok ook betekenis. Voor de rest zouden kranten hoogstens interessant zijn voor de kennis van het volksleven en de volksgeest in de negentiende eeuw; tijdschriften en brochures genoten bij Blok meer waardering⁹⁾.

Naar communicatiegeschiedenis

Voor de komende jaren mag men een verschuiving verwachten van de belangstelling voor fenomenen als pers, film en omroep in het verleden naar een oriëntatie op processen van openbare en private communicatie in de samenleving. Persgeschiedenis (inclusief de geschiedenis van het geschreven en gedrukte boek), filmgeschiedenis of omroepgeschiedenis zal opgaan in communicatiegeschiedenis die geworteld zal zijn in zowel de geschiedwetenschap als de communicatiewetenschap. Deze laatste sociale wetenschap zal daardoor de historische dimensie recht kunnen doen, terwijl de geschiedwetenschap verrijkt zal worden door een confrontatie met communicatiewetenschappelijke theorievorming en sociaalwetenschappelijke methoden en technieken van onderzoek. De eerste aanzet van deze ontwikkeling kon men bespeuren tijdens een van 6 tot 8 oktober 1976 in Bremen gehouden internationaal congres rond het thema *Der Einfluss der Presse auf die Entwicklung der Gesellschaft*, georganiseerd door de Deutsche Presseforschung en de Deutsche Forschungsgemeinschaft¹⁰⁾. De onderzoeksstrategie van de communicatiegeschiedenis zal gekenmerkt worden door de *beschrijving* van de massacommunicatieve bronnen, de *selectie* eruit, het verder ontwikkelen van de specifieke *bronnenkritiek* en het verfijnen van de *analysetechnieken*. Tegelijk met het onderzoek zal theorievorming met een grensverleggend karakter voortgang moeten vinden.

Een centraal thema in de communicatiegeschiedenis zal de problematiek van de uitwerking van massacommunicatieve en private communicatieve boodschappen blijven. In dit verband dient men steeds voor ogen te houden, dat het bestaan van bepaalde media als zodanig betekenis heeft. Vervolgens kan men rekening houden met de specifieke eigenschappen van deze media: deze verschillen vooral voor persmedia, auditieve en audiovisuele media. Daarnaast verdient de organisatievorm van de media aandacht. Uitwerking op kortere termijn is één en uitwerking op langere termijn een ander aandachtsveld. In de boodschappen van massamedia dient men de informatieve functie van de commentaar- en spanningsfuncties te onderscheiden. Het feit dat bepaalde media bepaalde thema's op een

bepaald moment aan de orde stellen (de agendafunctie) heeft als zodanig al betekenis, óók voor de gesprekken. Ten slotte moet men zich afvragen, welke controlemechanismen, binnen en buiten een medium gelegen, de vrijheid van de zenderorganisatie en van het publiek kunnen beperken. In de verschillende perioden van de geschiedenis is verschillend gedacht over het tot uitdrukking brengen van opinies: hiermee hangt ook een telkens aan verandering onderhevig zijn van het denken over de betekenis van de publieke opinie, het proces van openbare meningsvorming en de wijze waarop massamedia de publieke opinie beïnvloeden en/of reflecteren, samen.

Over bewustzijnsinhouden

Duidelijk moge geworden zijn, dat opiniegeschiedenis over opinies, het uiten ervan en het proces van al of niet openbare meningsvorming gaat. De vraag rijst dan, waarover de studie van het collectief bewustzijn zou kunnen gaan. "Opinie" verwijst naar de rationeel-verstandige, de cognitieve dimensie van de mens en laat de affectief-emotionele en gedragsmatige dimensies op de achtergrond. Collectief bewustzijn doet dit niet: het is het totaal van alle bewustzijnsinhouden waarvan iedereen in meer of minder sterke mate deelgenoot is. Het *kan* zich manifesteren in stemmingen die duidelijk worden, in uitingen van gevoelens, ideeën, strevingen, opinies, overtuigingen, houdingen en gedragingen. Collectief bewustzijn kan bij kleinere groepen en in geografisch begrensde gebieden gemakkelijker opgespoord worden dan bij moeilijk te bepalen groepen zoals sociale klassen en beroepsstanden.

Heeft "publieke opinie" evenals het begrip "tijdgeest" of "volksgeest" een traditie die teruggaat tot de Verlichting, "collectief bewustzijn" als theoretisch concept dateert van rond de laatste eeuwwisseling ^{1 1}).

Wij verwachten van een integratie van het begrip in de communicatiegeschiedenis een grotere aandacht voor het gewone volk dat niet tot de opinieleiders kon behoren. Tegenwoordig van allerlei op het collectief bewustzijn inwerkende factoren heeft massacommunicatie als proces en activiteit van openbaarmaking met de bedoeling van gemeenschapsvorming een typisch collectiviserende werking. Studies van toneelstukken, triviaalliteratuur, samenspraken, prediking, gebedenboeken, centsprenten, volksliedjes en geestelijke of politieke liederen, rijmprenten van allerlei herkomst, vlugschriften en zoveel andere op de achtergrond geraakte "öffentliche Aussagen von Bewusstseinsinhalten" (W. Hagemann) verdienen de aandacht van de communicatiehistorici. Omdat alle media ingebed zijn in maatschappijstructuren, is massacommunicatie sterk afhankelijk van de sociale ontwikkeling ^{1 2}). Dit behoedt de communicatiegeschiedenis voor een isolement.

Noten

1. C.A. Tamse (ed.), *Memoires van een enfant terrible*. Politieke herinneringen van de Zeeuwse liberale afgevaardigde Mr. Daniël van Eck aan 35 jaar Kamerlidmaatschap 1849-1884. Overdruk uit: "Archief uitgegeven door het Koninklijk Zeeuwsch Genootschap der Wetenschappen", 1975, pp. 38-163, hier p. 72.
2. Vgl. J. Hemels, *Op de bres voor de pers*. De strijd voor de klassieke persvrijheid, Assen 1969; *idem*, *Het dagbladzegel in de rariteitenkamer 1869-1969*, Rotterdam- 's-Gravenhage 1969, en *idem*, *Tussen Rotterdam en 's-Gravenhage*. Kanttekeningen bij de afschaffing van het dagbladzegel in 1869, Assen 1970.
3. Uitvoeriger hierover: J. Hemels, *Massacommunicatie*. De media als boodschappers. In: *Algemene Winkler Prins*, dl. 14, Amsterdam-Brussel 1977, pp. 218-227 en *idem*, *De strijd om de leescultuur*, in: A. Kooyman (red.), *Bouwstenen voor een mediabeleid*, Alphen aan den Rijn 1977.
4. Vgl. J. Hemels, *Massacommunicatie als factor in de geschiedenis*. Een verkennend-bibliografische studie, Assen 1971 en *idem*, *Informatie uit krantenleggers*. Stand van het pershistorisch onderzoek, in: "Intermediair", 11/1975, nr. 25, pp. 31-35.

5. Zie voor deze gedachtengang o.m.: *H. Hoekstra*, Communicatieve vorming als hulpverlening bij levensoriëntatie, in: "Media. Film en beeldcommunicatie", nr. 108/1977, pp. 52-58 en de t.a.p. genoemde literatuur.
6. *Th. Jorissen*, Patriotsche bladen, in: *idem*, Historische studiën, Haarlem 1893², pp. 3-23, hier p. 19.
7. *J. Hartog*, De Patriotten en Oranje van 1747-1787, Utrecht 1890.
8. *Th. Jorissen*, a.w., p. 21.
9. *P.J. Blok*, Geschiedenis van het Nederlandsche volk, dl. IV, Leiden 1926³, pp. 573-581.
10. Het verslag van dit congres zal eind 1977 of begin 1978 verschijnen in de serie *Dortmunder Beiträge zur Zeitungsforschung* van het "Institut für Zeitungsforschung der Stadt Dortmund", uitgegeven door Verlag Dokumentation te Pullach bij München. Referaten werden gehouden door: E. Blühm, H. Bohrmann, H. Gebhardt, J. Hemels, K. Koszyk, W. Lerg, L. Märkus, W. Martens, G. Petrat, P. Ries, K.H. Schäfer, P. Ukena, M. Welke en M. Winckler.
11. *G. Tarde*, Les lois de l'imitation, Paris 1895² en *G. Le Bon*, La psychologie des foules, Paris 1895 (sinds het verschijnen ongeveer vijfenzeventig keer herdrukt) zijn de klassieke werken die sinds eind 19de eeuw de psychologie van het collectief gedrag sterk beïnvloed hebben. In Nederland was de uit Duitsland voor het nationaalsocialisme naar Amsterdam gevluchte Kurt Baschwitz de grondlegger van de massapsychologie.
12. Uitvoerder in: *J. Hemels*, Persvrijheid? Antwoord aan uilen en valken, Amsterdam 1975.

Geïnteresseerde lezers, die gaarne een verdere literatuurverwijzing wensen, wordt verzocht contact op te nemen met Dr. J. Hemels, Kroonsingel 23, 6581 BK Malden, telefoon 080 - 581116

Door een misverstand binnen de redactie is een niet voor dit nummer bestemd artikel afgedrukt en later verwijderd. De noodzakelijke verandering in de nummering van de pagina's is om redenen van tijd en geld door ons nagelaten.

De redactie

Loek van Gastel en Kees Keizer

KONING, KEIZER, ADMIRAAL, IN DE BOEKJES STAAN ZE ALLEMAAL!

Een inhoudsanalytisch onderzoek naar veranderingen in geschiedenisleerboekjes voor de lagere school in de afgelopen 100 jaar

1. Inleiding

Het artikel dat nu voor u ligt is een gecomprimeerd verslag van een onderzoek dat in 1976 is verricht naar verandering in de inhoud van geschiedenismethoden voor de lagere school in de afgelopen 100 jaar.

Een zeer globale conclusie van dit onderzoek zou kunnen zijn: veranderingstendensen (als die al optreden) zijn geneigd zich in protestants-christelijke geschiedenisboekjes minder snel aan te kondigen dan in rooms-katholieke methoden of in boekjes zonder een specifieke levensbeschouwelijke vermelding.

Dit artikel bestaat in feite uit drie gedeelten. In het eerste wordt de onderzoeksvraag en -opzet gespecificeerd. In het tweede gedeelte vindt de verslaggeving plaats, en wel op twee niveaus. Het eerste is een dwarsdoorsnede die verschillen tussen methoden van een bepaalde tijdsperiode aanduidt. Verslaggeving op dit niveau moet (helaas) vanwege de omvang beperkt gehouden worden en gebeurt daartoe alleen aan de hand van enkele exemplen. Het tweede niveau is dat van de lengtedoorsnede welke veranderingen beschrijft binnen methoden van een bepaalde levensbeschouwelijke achtergrond in de afgelopen 100 jaar. Het derde gedeelte omvat de afsluiting van dit artikel en een bijlage waarin populatie, steekproef en geraadpleegde literatuur zijn opgenomen.

Tenslotte, dit artikel bedoelt een eerste kennismaking tot stand te laten komen tussen "mensen van het vak" en de onderzoeksresultaten die voor u liggen, waarvan we vermoeden dat ze tot discussie over geschiedenis (onderwijs) kunnen bijdragen.

2. Onderzoeksoptzet

2.1. Inleiding

Wanneer we een beschrijving lezen of een foto bekijken van een klas uit 1876 en 1976, dan zal iedereen erkennen dat er veranderingen zijn opgetreden: in het interieur van de klas, in de kleding van de onderwijzer(es). In de groeperingswijze van de leerlingen, in de didactische aanpak van de leerkracht. Ook is waarneembaar dat er iets is veranderd in het materiaal dat de leerlingen gebruiken, b.v. de leerboekjes die aantrekkelijker zijn geworden door de uiterlijke verzorging. Minder duidelijk is echter in hoeverre er inhoudelijk iets is veranderd in die leerlingenboekjes, b.v. in die welke worden gebruikt voor het vaderlandse geschiedenisonderwijs op de lagere school.

Hiernaar werd een onderzoek ingesteld met als globale probleemstelling: "Zijn er de laatste honderd jaar veranderingen opgetreden in de inhoud van de vaderlandse geschiedenisboekjes op de lagere school?" Afhankelijk van de uitkomsten van dit onderzoek zouden de resultaten ervan eventueel een bijdrage kunnen leveren tot de gedachtenbepaling rond het samenstellen van nieuwe methoden voor het vaderlandse geschiedenisonderwijs. Temeer daar na literatuurstudie is gebleken, dat nog zeer weinig systematisch onderzoek is verricht naar de inhoud van leerlingenboekjes voor vaderlandse geschiedenis op de lagere school. Voor zover we konden nagaan heeft T.M. Gilhuis in 1948 en 1967 een onderzoek

ingesteld naar de inhoud van leerlingenboekjes voor vaderlandse geschiedenis van rooms-katholieke en protestantse huize. Al beschrijvend trekt hij de conclusie, dat er inderdaad sinds 1948 veranderingen zijn opgetreden, maar deze gevolgtrekking wordt niet ondersteund met empirische evidentie.¹

Ook is dat het geval bij een literatuuronderzoek door Toebes ingesteld in 1976. Bovendien handelt het grootste deel van zijn artikel over het voortgezet onderwijs en besteedt hij slechts vier bladzijden aan het geschiedenisonderwijs op de lagere school.² Omdat empirische gegevens betreffende de inhoud van geschiedenisboekjes op de lagere school niet aanwezig waren, was verder onderzoek gewenst.

2.2. Specificatie van de onderzoeksvraagstelling

Voor een onderzoek naar de inhoud van geschiedenisboekjes voor de lagere school is het allereerst noodzakelijk dat dit onderzoeksgebied wordt gepreciseerd. Er zijn in de loop van de tijd talloze geschiedenisboekjes voor de lagere school verschenen. We zullen, om greep op het geheel te krijgen, hierin een structuur moeten aanbrengen. Dit doen we door twee indelingscriteria te hanteren a) jaar van uitgave en b) vermelding van de levensbeschouwelijke oriëntatie door de auteur.

ad a) We beperkten het tijdvak waarop het onderzoek betrekking had tot de periode 1878 — 1976 en brachten in dit tijdvak een driedeling aan: 1878 — 1918, 1918 — 1945 en 1945 — 1976. Deze indeling is min of meer arbitrair. We lieten de vroegste periode beginnen bij 1878, omdat vanaf dit jaar systematisch leerlingenboekjes voor het vaderlandse geschiedenisonderwijs op de lagere school gepubliceerd worden vanwege het feit, dat in datzelfde jaar het vak vaderlandse geschiedenis als verplicht roostervak zijn intrede doet in de school. De eerste twee gekozen tijdvakken laten we eindigen bij het jaar waarin resp. de eerste en de tweede wereldoorlog aflopen. Dit vanuit de gedachte dat de twee wereldoorlogen een belangrijke cesuur in de cultuurgeschiedenis inhouden.

ad b) Dwars op het eerste indelingscriterium staat een tweede: de vermelding van de levensbeschouwelijke oriëntatie door de auteur. We onderscheiden hier:

1. geschiedenisboekjes bedoeld voor het protestants-christelijk onderwijs (p.c.)
2. geschiedenisboekjes bedoeld voor het rooms-katholiek onderwijs (r.k.)
3. geschiedenisboekjes waarin de levensbeschouwelijke oriëntatie niet door de auteur wordt vermeld (z.v.)

In het vervolg zal kortweg gesproken worden van p.c. — en r.k.-boekjes. De boekjes waarin de auteur ons in het ongewisse laat over de levensbeschouwelijke oriëntatie noemen we z.v.-boekjes (zonder vermelding).

1) Gilhuis, T.M., Rapport in opdracht van de Willem de Zwijgerstichting uitgebracht over het Vaderlandse Geschiedenisonderwijs op de Rooms-Katholieke Lagere Scholen in Nederland. 's-Gravenhage 1948

Gilhuis, T.M., Protestant en katholieken kijken in elkaars geschiedenisboekjes. In: Correspondentieblad — De Christelijke onderwijzer — 12 (1966)

2) Toebes, J.G., Van een leervak naar een denk- en doevak. In: Kleio, februari 1976

Toepassing van bovengenoemde twee indelingscriteria leidt ertoe dat elk boekje in een der cellen van de 3 bij 3-matrix kan worden ingepast.

	p.c.	r.k.	z.v.
1878-1918			
1918-1945			
1945-1976			

Nu in de grote hoeveelheid van verschenen boekjes een eerste structuur is aangebracht, moet bezien worden hoe de inhoud ervan nader kan worden geleed. We gaan daarbij uit van de zeven cultuurgebieden die door Idenburg worden onderscheiden³ en beperken ons tot drie ervan:

- godsdienst
- sociaal systeem
- onderwijs

Nu kan de globale probleemstelling worden gespecificeerd in de volgende onderzoeksvraagstellingen:

1. Zijn er *verschillen* op godsdienstig gebied binnen een periode (1, 2 of 3) tussen de drie soorten levensbeschouwelijk verschillend georiënteerde leerlingenboekjes (p.c., r.k. en z.v.)?
2. Zijn er verschillen op sociaal gebied binnen een periode (1, 2 of 3) tussen de drie soorten levensbeschouwelijk verschillend georiënteerde leerlingenboekjes (p.c., r.k. en z.v.)?
3. Zijn er *verschillen* op didactisch gebied binnen een periode (1, 2 of 3) tussen de drie soorten levensbeschouwelijk verschillend georiënteerde leerlingenboekjes (p.c., r.k. en z.v.)?
4. Zijn er *veranderingen* op godsdienstig gebied binnen elk van de drie soorten levensbeschouwelijk verschillend georiënteerde leerlingenboekjes (p.c., r.k. of z.v.) door de drie perioden (1,2 en 3) heen?
5. Zijn er *veranderingen* op sociaal gebied binnen elk van de drie soorten levensbeschouwelijk verschillend georiënteerde leerlingenboekjes (p.c., r.k. of z.v.) door de drie perioden (1,2 en 3) heen?
6. Zijn er *veranderingen* op didactisch gebied binnen elk van de drie soorten levensbeschouwelijk verschillend georiënteerde leerlingenboekjes (p.c., r.k. of z.v.) door de drie perioden (1,2 en 3) heen?

2.3. Onderzoeksmethode en -opzet

De gestelde vragen willen we beantwoorden via systematische inhoudsanalyse. Bij de uitvoering van inhoudsanalyse dient een specificatie plaats te vinden van de volgende punten:

1. analyse-eenheid
2. categorieënsysteem

3) Idenburg, Ph.J., Theorie van het onderwijsbeleid. Groningen 1973 (2). blz. 14.

- ad 1. Als analyse-eenheid kiezen we het woord, waarbij we zullen uitgaan van de gedachte dat een schrijver aan — naar zijn mening — belangrijke zaken meer woorden besteedt dan aan minder belangrijke. D.m.v. het tellen van woorden kan een vergelijking gemaakt worden tussen de mate van aandacht die er in de verschillende boekjes aan een onderwerp wordt besteed.
- ad 2. Binnen de drie te onderzoeken cultuurgebieden worden achtereenvolgens thema's, categorieën en trefwoorden vastgesteld. Voor alle duidelijkheid wordt hier alvast uitdrukkelijk vermeld dat een willekeurig thema van een bepaald cultuurgebied bestaat uit diverse categorieën, waarbinnen een aantal trefwoorden wordt onderscheiden. De thema's en de categorieën wordt gebruikt om na te gaan hoeveel woorden (aandacht) een auteur aan deze thema's en categorieën besteedt. Het hanteren van trefwoorden vormt een verfijning op deze werkwijze, doordat nagegaan kan worden waarover een auteur binnen een thema of categorie spreekt. De betrokken thema's, categorieën en trefwoorden worden ontleend aan naslagwerken (A. Blonk en D. Wijbenga: "Langs oude paden" en J.W. Jongh en J. Otte: "Lesstof voor het geschiedenisonderwijs op de lagere school, deel 1 en 2).

De drie onderzochte cultuurgebieden worden vanuit twee gezichtspunten bekeken. Enerzijds worden alle leerlingenboekjes van één bepaalde periode vergeleken, anderzijds vindt vergelijking plaats tussen de leerlingenboekjes met een bepaalde vermelding door de drie perioden heen. We krijgen respectievelijk een dwars- (duidt op verschillen tussen de leerlingenboekjes) en een lengtedoorsnede (duidt op veranderingen in de boekjes) waarbij verslaggeving plaats vindt op drie niveaus:

1. per thema
2. per categorie
3. per trefwoord

De inhoudsanalyse levert een schat aan cijfermateriaal op dat systematisch wordt weergegeven in 88 daartoe ontwikkelde tabellen. Binnen het kader van dit artikel zullen we ons beperken tot het weergeven van een aantal hiervan.

In de tabellen die woordtotalen presenteren, worden steeds getallen vermeld. Het getal zonder haakjes betreft hier het absoluut gevonden aantal woorden besteed aan een thema of categorie. Het getal dat tussen haakjes staat is het relatieve getal. Dat het absolute aantal woorden moest worden gecorrigeerd, laat het volgende voorbeeld zien. Stel: twee boekjes besteden aan een zeker onderwerp allebei 900 woorden. Wanneer nu het ene boekje bestaat uit 100 en het andere uit 200 bladzijden dan zien we dat ze absoluut evenveel woorden besteden aan dat onderwerp, maar het boekje dat uit 100 bladzijden bestaat, besteedt er relatief meer woorden aan.

Om deze correctie te kunnen uitvoeren moet het totaal aantal woorden van alle boekjes met een bepaalde levensbeschouwelijke oriëntatie binnen één periode worden opgeteld.

Het absolute aantal woorden, besteed aan een thema of categorie, wordt gedeeld door deze optelling. Daar de uitkomst van deze deling meestal een groot aantal decimalen bevat, wordt ze vermenigvuldigd met 100.000.

Bijvoorbeeld: $\frac{939}{189.325} \times 100.000 = 496$

939 is het getal dat het absoluut aantal woorden weergeeft, besteed aan thema I: "Germaanse Godsdienst" door alle drie de p.c.-boekjes in periode 1.

189.325 is het totaal aantal woorden van alle drie de p.c.-boekjes samen in periode 1. 100.000 is de gekozen vermenigvuldigingsfactor om afrondingsfouten te vermijden. 496 is het relatieve aantal woorden besteed aan thema I: "Germaanse godsdienst" door alle drie de p.c.-boekjes in periode 1. Dit getal 496 wil zeggen dat, wanneer de drie p.c.-boekjes in periode 1 samen 100.000 woorden zouden bevatten, er 496 zouden worden besteed aan het thema "Germaanse godsdienst". De relatieve getallen geven dus een beter inzicht in de plaats van een thema of categorie binnen de drie methoden in een periode. Anders gezegd: het geheel wordt d.m.v. relatieve getallen eerst vergelijkbaar gemaakt.

In de tabellen die trefwoorden presenteren staan alleen absolute aantallen vermeld. Relatieve getallen worden hier weggelaten, omdat we met de trefwoorden slechts willen nagaan aan welk(e) onderwerp(en) binnen een categorie aandacht wordt besteed. Met deze werkwijze blijft het wel mogelijk om vergelijkingen te maken tussen de drie levensbeschouwelijk verschillend georiënteerde boekjes betreffend een bepaald onderwerp, maar in zeer beperkte zin. M.a.w. we kunnen hier niet meer spreken in termen van meer of minder aandacht voor een bepaald onderwerp in de drie soorten boekjes, maar wel in de trant van: alle (of de meeste) boekjes van de drie levensbeschouwelijk verschillende oriëntaties besteden afzonderlijk de meeste aandacht aan b.v. Wodan in thema I in periode 1.

Bovendien wordt in een aantal tabellen een bepaalde code gehanteerd die betrekking heeft op een hoedanigheid van leerlingenboekjes. Er is steeds sprake van drie cijfers, twee letters en nog een cijfer. De eerste drie cijfers slaan op het boeknummer dat een bepaalde methode heeft gekregen (zie overzicht van de populatie van geschiedensmethoden). De twee volgende letters zijn of p.c., of r.k. of z.v. Deze letters verwijzen naar de drie soorten levensbeschouwelijk verschillend georiënteerde leerlingenboekjes, in de trant van "bestemd voor het protestants-christelijk onderwijs" of "bestemd voor het rooms-katholiek onderwijs" of het moet een boekje betreffen zonder een dergelijke vermelding. Het laatste cijfer tenslotte doelt op de periode van uitgave van het leerlingenboekje. Een 1 staat voor de periode 1878-1918, een 2 voor de periode 1918-1945 en de 3 in de code verwijst naar het tijdvak 1945-1976. Soms echter volgt na het laatste cijfer nog een letter: een a, een b, of een c. Er is in dat geval sprake van een methode die uit meerdere deeltjes bestaat. De a staat voor het eerste deeltje, een b voor het tweede en de c voor het derde. Bijvoorbeeld: 095r.k.2c is dus de methode Rood, wit en blauw van J.A. Nillesen, is "bestemd voor het rooms-katholieke onderwijs", verschenen in de periode 1918-1945 en het gaat hier om het derde deeltje.

In twee van de in dit artikel gepresenteerde tabellen staan bovendien vetgedrukte cijfers. Deze zijn ranggetallen welke de rangorde van de celinhoud t.o.v. de celinhouden in dezelfde kolom weergeven.

2.4. Onderzoekspopulatie en steekproef

Het onderzoeksuniversum wordt gevormd door alle tussen de jaren 1878 en 1976 verschenen leerlingenboekjes voor het vaderlandse geschiedenisonderwijs op de lagere school. Om toegang tot deze populatie te krijgen benaderden we een vijftiental uitgeverijen, de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting (C.M.L.G.S.), Pedagogische centra, de Koninklijke Bibliotheek, het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding (H.C.O.) en een aantal U.B.'s, S.B.D.'s en S.A.D.'s met het verzoek hun materiaal beschikbaar te stellen. In alle bibliotheken en archieven waartoe we toegang hadden, werd eerst een inventarisatie gemaakt van het aanwezige materiaal, zodat een alfabetische en chronologische catalogus kon worden samengesteld. Op deze manier kregen we antwoord

op de vraag welke leerlingenboekjes voor ons onderzoek bruikbaar, beschikbaar en toegankelijk waren. Dit antwoord bestond uit een onderzoekspopulatie van 140 geschiedenis-methoden, verspreid over de bibliotheken of archieven van diverse instanties in ons land. De onderstaande matrix geeft deze onderzoekspopulatie gestratificeerd naar levensbeschouwelijke oriëntatie en periode weer.

Zo werd tevens duidelijk hoeveel methoden er bruikbaar, beschikbaar en toegankelijk waren per levensbeschouwelijke oriëntatie en per periode.

	p.c.	r.k.	z.v.
1878-1918	4	11	47
1918-1945	6	9	8
1945-1976	16	9	30

Uit deze gestratificeerde populatie werd een steekproef getrokken zodanig, dat uit elke cel van de matrix drie methoden in de steekproef zijn vertegenwoordigd.

Jammer is, dat veel materiaal niet in de steekproef kon worden betrokken. In de catalogi kwamen we nogal wat kaartjes tegen van leerlingenboekjes zonder jaartal van uitgave, van incomplete methoden, van geschiedenisboekjes die verdwenen bleken te zijn of niet konden worden uitgeleend en van boekjes van vóór 1878. Mede hierdoor bleek het onmogelijk elk onderscheiden tijdvak te verdelen in drie delen, waarover elke levensbeschouwelijke oriëntatie gelijk verdeeld was.

3. Onderzoeksverslag

3.1. Inleiding

Reeds eerder hebben we aangegeven dat er sprake is van een dwarsdoorsnede (verschillen) en een lengtedoorsnede (veranderingen). De eerste bedoelt de gegevens uit het onderzoeksmateriaal en daaruit voortvloeiende verschillen boven water te krijgen, die worden gepresenteerd in tabellen. De tweede maakt van de gevonden verschillen gebruik om veranderingen binnen een levensbeschouwelijke oriëntatie aan te geven. Binnen het kader van dit artikel moet het accent liggen op de lengtedoorsnede: alle tabellen van de dwarsdoorsnede opnemen zou te ver voeren. Om de lezer toch een indruk te geven van onze "werkwijze" zullen we in het eerste deel van dit hoofdstuk slechts enkele tabellen van de dwarsdoorsnede opnemen en bespreken. De binnen het onderzoek gevonden veranderingen (lengtedoorsnede) kunnen dan in het tweede gedeelte wat uitvoeriger aan bod komen.

3.2. Resultaten m.b.t. het cultuurgebied godsdienst

3.2.1. Dwarsdoorsnede

De onderzoeksvraagstelling: "Zijn er verschillen op godsdienstig gebied binnen een periode (1, 2 of 3) tussen de drie onderscheiden levensbeschouwelijke oriëntaties (p.c.,

r.k. en z.v.)?" wordt nu toegespitst op de vraag: "Zijn er verschillen in het thema "de kruistochten" tussen de drie onderscheiden levensbeschouwelijke oriëntaties?

Tabel 22 geeft aan dat de categorie kruistochten bij alle onderscheiden levensbeschouwelijke oriëntaties goed aan bod komt. In de p.c.-boekjes wordt er de meeste aandacht aan gegeven. Daarnaast kunnen we constateren, dat in de r.k.-boekjes, nl. in twee methoden, iets gezegd wordt over de Islam en haar volgelingen. In vergelijking met de categorie kruistochten echter tamelijk gering.

	074pc2	129pc2	059pc2	totalen	
Islam					
kruistochten	84 (55)	54 (36)	2314 (1527)	2452 (1618)	
totalen	84 (55)	54 (36)	2314 (1527)	2452 (1618)	

	096rk2a	096rk2b	095rk2a	095rk2b	095rk2c	070rk2a	070rk2b	070rk2c	totalen
Islam				116 (65)			59 (33)		175 (98)
kruistochten	134 (75)		398 (223)	425 (238)	215 (120)	136 (76)	216 (121)	253 (142)	1777 (995)
totalen	134 (75)	0 (0)	398 (223)	541 (303)	215 (120)	136 (76)	275 (154)	253 (142)	1952 (1093)

	063zv2a	063zv2b	114zv2	133zv2	totalen
Islam					
kruistochten	132 (115)	385 (336)	99 (87)	48 (42)	664 (580)
totalen	132 (115)	385 (336)	99 (87)	48 (42)	664 (580)

Tabel 22: aantal woorden (absoluut en relatief) door een methode aan een categorie besteed en hun totalen bij thema IV: "kruistochten" in periode 2.

Bekijken we tabel 23 dan kunnen we daaruit afleiden dat in de r.k.-boekjes m.b.t. de Islam het een en ander gezegd wordt over de grondlegger ervan, nl. Mohammed. T.a.v. de categorie kruistochten is het opvallend dat de kinderkrustocht nauwelijks aan bod komt en slechts één maal genoemd wordt in een r.k.-boekje. Voor het overgrote deel houdt men zich bezig met de andere kruistochten en de aanleiding daartoe. Na iets gezegd te hebben over de pelgrims en de Turken wordt de rol van de paus beschreven. In de onderscheiden levensbeschouwelijke oriëntaties wordt de eerste kruistocht van Godfried van Bouillon op zijn minst genoemd of wordt deze beschreven. Daarnaast wordt de kruistocht met Willem I in de r.k.- en z.v.-boekjes ook nog genoemd of beschreven, waarbij Damiate niet vergeten wordt. Het land Palestina wordt hier veelal aangeduid met Heilige Land.

	074pc2	129pc2	059pc2	totalen	096kk2a	096kk2b	095kk2a	095kk2b	095kk2c	070kk2a	070kk2b	070kk2c	totalen	063zv2a	063zv2b	114zv2	133zv2
<i>Islam</i>																	
Arabië								1					1				
Karel Martel																	
Mohammed								5			1		6				
Mohammedanen								1					1				
Noren																	
Seldsjoeken																	
Spanje																	
totalen	0	0	0	0	0	0	0	7	0	0	1	0	8	0	0	0	0
<i>kruistochten</i>																	
bedevaart														1	2		
bevrijden																	
Damiate								3	1			1	5	1	1		1
Godfried van Bouillon	1	1	5	7	1		4	1	1				7		2		
Heilige Land	2	1	3	6	2		1		2	3	2		10		1	2	1
heilige plaatsen			1	1				1	1				2				
kinderkrustocht								1					1				
kruistocht	2	4	5	11	3		2		5	2	4	2	18	1	1	1	2
Olivier van Keulen																	
pauz			7	7	1		1		1	1	1	4	9		2	1	
pelgrim		1	7	8	1		1		1	3			6		1	1	
pelgrimstocht																	
Peter van Amiens			3	3	1						1		2		1		
Willem I								1	1			1	3	4	3		1
Turken	2	1	13	16	5		5	2	3	3	3		21	1	3	2	
totalen	7	8	44	59	14	0	14	9	16	12	11	8	84	8	17	7	5

Tabel 23: het aantal gescoorde trefwoorden en hun totalen bij thema IV: "kruistochten" in periode 2.

3.2.2. Lengtedoorsnede

thema	p.c.			r.k.			z.v.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
I Germaanse godsdienst	5 939 (496)	6 592 (390)	6 426 (196)	6 367 (251)	6 1068 (598)	6 520 (219)	5 65 (72)	4 710 (620)	4 611 (495)
II evangeliepredikers	2 2287 (1208)	4 1357 (895)	2 3017 (1387)	2 4070 (2793)	1 4863 (2724)	1 4798 (2024)	1 876 (966)	6 554 (484)	6 452 (366)
III geestelijkheid in de middeleeuwen	6 326 (172)	5 643 (424)	5 439 (202)	5 1118 (767)	5 1705 (955)	5 2149 (906)	6 54 (60)	2 1121 (979)	5 491 (398)
IV kruistochten	4 2084 (1101)	2 2452 (1618)	3 2351 (1081)	4 2582 (1772)	4 1952 (1093)	2 4716 (1989)	2 702 (774)	5 664 (580)	1 2848 (2306)
V reformatie	1 8517 (4499)	1 3185 (2102)	1 6234 (2865)	1 7908 (5427)	2 4766 (2669)	4 2326 (981)	4 73 (80)	3 910 (795)	2 1375 (1113)
VI godsdiensttwisten in de 17e eeuw	3 2179 (1151)	3 1626 (1073)	4 2023 (930)	3 3546 (2434)	3 3695 (2070)	3 4019 (1695)	3 245 (270)	1 1765 (1542)	3 637 (516)

Tabel 38: totaal aantal woorden (absoluut en relatief) besteed aan zes onderscheiden godsdienstige themata in geschiedenisleerboekjes van drie levensbeschouwelijke oriëntaties in drie onderscheiden tijdvakken. De omcirkelde cijfers zijn ranggetallen, welke de rangorde van de celinhoud t.o.v. de celinhouden in dezelfde kolom weergeven.

Met behulp van tabel 38 is het mogelijk de verschillen in rangordening van de godsdienstige themata per periode en per vermelding te vergelijken.

"Zijn er veranderingen op godsdienstig gebied binnen elk van de drie soorten levensbeschouwelijk verschillend georiënteerde leerlingenboekjes (p.c., r.k. of z.v.) door de drie perioden (1, 2 en 3) heen?"

Richten we ons op de rangordening van de themata binnen een bepaalde levensbeschouwelijke oriëntatie, dan neemt in de *p.c.-boekjes* het thema "reformatie" in elke onderscheiden periode de eerste plaats in. Wat minder opvallend, maar toch belangrijk is het feit dat de themata "Germaanse godsdienst" en "geestelijkheid in de middeleeuwen" steeds de laatste twee plaatsen bezetten. De overige themata "evangeliepredikers", "godsdiensttwisten in de 17e eeuw" en "kruistochten" wisselen per tijdvak van de tweede tot en met de vierde plaats. Verder kunnen we constateren dat een thema door de tijd heen de ene keer meer en de andere keer minder aandacht krijgt. Twee themata moeten het met steeds minder aandacht doen, n.l. "godsdiensttwisten in de 17e eeuw" en "Germaanse godsdienst".

Uit de rangordening binnen de *r.k.-boekjes* komt naar voren dat er tussen de eerste en de tweede periode alleen verschil bestaat op de eerste en tweede plaats. In de eerste periode neemt het thema "reformatie" de eerste en "evangeliepredikers" de tweede plaats in. In de tweede periode is het omgekeerde het geval. Bij vergelijking van de tweede met de derde periode blijkt ook niet zoveel verschil. Alleen "reformatie" en "kruistochten" wisselen van plaats. Door de hele periode heen nemen "geestelijkheid in de middeleeuwen" en "Germaanse godsdienst" de laatste twee plaatsen in. De themata "reformatie", "evangeliepredikers" en "godsdiensttwisten in de 17e eeuw" moeten het met steeds minder aandacht doen. De overige geven een op- en neergaande lijn te zien in de mate van aandacht die ze krijgen.

Uit de rangordening van de themata binnen de onderzochte *z.v.-boekjes* komt naar voren dat bijna alle themata per periode een andere plaats krijgen toegewezen. In de laatste twee tijdvakken behouden alleen de themata "Germaanse godsdienst" en "evangeliepredikers" hun plaats, respectievelijk een vierde en een zesde. Er is één thema dat steeds meer aandacht krijgt en wel "reformatie"; het thema "evangeliepredikers" neemt in aandacht af.

Uit de voorafgaande beschrijving blijkt dat er binnen de drie onderscheiden levensbeschouwelijke oriëntaties t.a.v. de themata veranderingen zijn opgetreden voor wat betreft de aandacht gegeven aan zo'n thema. Voor het ene thema is dit duidelijker dan voor het andere. Waar deze veranderingen feitelijk uit bestaan, kan globaal geïllustreerd en besproken worden aan de hand van categorieëntabel 39. Trefwoordentabellen waaraan wordt geappelleerd in de bespreking van de veranderingen kunnen vanwege de omvang niet worden opgenomen.

"Zijn er veranderingen op godsdienstig gebied in de *p.c.-boekjes* door de drie perioden heen?"

M.b.t. de zes onderscheiden godsdienstige themata in de *p.c.-boekjes* kan, v.w.b. eventuele veranderingen, het volgende worden opgemerkt. Het thema "Germaanse godsdienst" krijgt steeds minder aandacht. Als we kijken naar de categorieën binnen dit thema, dan constateren we een op- en neergaande beweging. De goden krijgen overwegend de meeste aandacht; de dagen het minst. Bij de Germaanse goden blijven Wodan en Donar de bovenaan voeren en wordt er ook nog wat gezegd over Freya. De andere goden komen niet of nauwelijks voor. Aan de categorie dagen wordt in de tweede periode nauwelijks aandacht gegeven. Bij de eredienst staan offer en priester centraal. Andere trefwoorden worden bijna niet gescoord.

themata met bijbehorende categorieën	p.c.			r.k.			z.v.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
<i>Germaanse godsdienst</i>									
goden	771 (407)	237 (156)	366 (168)	194 (134)	451 (263)	400 (169)	3 (3)	592 (517)	331 (268)
dagen	30 (16)	4 (3)	15 (7)		68 (38)	10 (4)		47 (41)	19 (15)
eredienst	138 (73)	351 (231)	45 (21)	173 (117)	549 (307)	110 (46)	62 (69)	71 (62)	261 (212)
totalen	939 (496)	592 (390)	426 (196)	367 (251)	1068 (598)	520 (219)	65 (72)	710 (620)	611 (495)
<i>evangeliepredikers</i>									
evangeliepredikers	2287 (1208)	1357 (895)	3017 (1387)	4070 (2793)	4863 (2724)	4798 (2024)	876 (966)	554 (484)	452 (366)
totalen	2287 (1208)	1357 (895)	3017 (1387)	4070 (2793)	4863 (2724)	4798 (2024)	876 (966)	554 (484)	452 (366)
<i>geestelijkheid in de middeleeuwen</i>									
werkzaamheden	326 (172)	478 (315)	383 (176)	523 (358)	1169 (654)	1147 (484)	37 (41)	430 (375)	439 (356)
ordestichters		1 (1)		1 (1)	107 (61)	210 (88)			
kloosterorden		6 (4)		3 (3)	360 (201)	233 (98)			
kloosters		158 (104)	56 (26)	591 (405)	69 (39)	559 (236)	17 (19)	691 (604)	52 (42)
totalen	326 (172)	643 (424)	439 (202)	1118 (767)	1705 (955)	2149 (906)	54 (60)	1121 (979)	491 (398)
<i>kruistochten</i>									
Islam			89 (41)		175 (98)	337 (142)			498 (403)
kruistochten	2084 (1101)	2452 (1618)	2262 (1040)	2582 (1772)	1777 (995)	4379 (1847)	702 (774)	664 (580)	2350 (1903)
totalen	2084 (1101)	2452 (1618)	2351 (1081)	2582 (1772)	1952 (1093)	4716 (1989)	702 (774)	664 (580)	2848 (2306)
<i>reformatie</i>									
prereformatorische periode	1896 (1001)	193 (127)	2072 (952)	2610 (1791)	2333 (1307)	879 (371)		194 (170)	340 (275)
reformatorische stromingen	48 (25)	16 (11)	465 (214)	972 (667)	478 (268)	27 (11)		122 (107)	107 (87)
levensbeschrijving Luther	3563 (1882)	1093 (721)	2528 (1162)	691 (474)	468 (262)	552 (233)	28 (31)	149 (130)	507 (411)
hagepreken	995 (526)	739 (488)	366 (168)	94 (65)	253 (141)	52 (22)		116 (101)	187 (151)
beeldenstorm	503 (266)	1074 (709)	484 (222)	854 (586)	309 (173)	570 (240)	45 (49)	329 (287)	234 (189)
martelaren	1512 (799)	70 (46)	319 (147)	2687 (1844)	925 (518)	246 (104)			
totalen	8517 (4499)	3185 (2102)	6234 (2865)	7908 (5427)	4766 (2669)	2326 (981)	73 (80)	910 (795)	1375 (1113)
<i>godsdiensttwisten in de 17e eeuw</i>									
Remonstranten en C-remonstranten	2112 (1116)	1626 (1073)	2023 (930)	145 (100)	350 (196)	282 (119)	245 (270)	1765 (1542)	406 (394)
Rooms-Katholieken en Calvinisten	67 (35)			3401 (2334)	3345 (1874)	3737 (1576)			151 (122)
totalen	2179 (1151)	1676 (1073)	2023 (930)	3546 (2434)	3695 (2070)	4019 (1695)	245 (270)	1765 (1542)	637 (516)

Tabel 39: aantal woorden (absoluut en relatief) en hun totalen besteed aan de categorieën van de zes onderscheiden godsdienstige themata in geschiedenisboekjes van drie levensbeschouwelijke oriëntaties in drie onderscheiden tijdvakken.

Het thema "evangeliepredikers" krijgt, gezien het aantal woorden, redelijk veel aandacht. Het meest in de derde periode en het minst in de tweede. Binnen dit thema is een verandering te bespeuren en wel in die zin, dat niet alleen meer Bonifacius en Willibrord de aandacht krijgen. In de laatste periode worden meerdere evangeliepredikers genoemd of wordt er wat over hen gezegd.

Het derde thema "geestelijkheid in de middeleeuwen" is onderhevig aan wisselende aandacht. De tweede periode krijgt de meeste en de eerste periode de minste aandacht. Het zijn de categorieën werkzaamheden en kloosters die de meeste aandacht krijgen. In de tweede periode wordt een enkele kloosterorde met stichter genoemd. V.w.b. de werkzaamheden van de kloosterlingen is een duidelijke uitbreiding te constateren tussen de eerste en de derde periode. Deze uitbreiding wordt al duidelijk ingezet in de tweede periode. De categorie kloosters komt in de tweede en de derde periode aan bod. In beide perioden wordt er iets gezegd over de muur rondom het klooster, waarbij in de tweede periode ook nog de tuin en de galerij aan bod komen.

Het thema "kruistochten" kent een wisselende belangstelling. De meeste aandacht krijgt ze in de tweede periode, de minste in de derde. De categorie kruistochten krijgt in elke periode de meeste aandacht. Bij de trefwoorden is nauwelijks enige verandering te bespeuren. Alleen Willem I wordt pas in de boekjes van de derde periode gescoord. De categorie Islam komt alleen naar voren in de derde periode. Daar wordt dan iets gezegd over Mohammed en zijn volgelingen, de Mohammedanen. Een duidelijke koerswijziging dus.

Het thema "reformatie" is in de p.c.-boekjes goed vertegenwoordigd. De meeste aandacht krijgt het in de eerste periode, de minste in de tweede. Alle door ons onderscheiden categorieën komen aan de orde. Als we de categorieën stuk voor stuk bekijken, kunnen we constateren dat de categorie prereformatorische periode steeds meer aan uitbreiding van onderwerpen onderhevig is. Dit wil niet zeggen dat er steeds meer woorden worden besteed aan deze categorie. De categorie reformatorische stromingen ondergaat in de laatste periode ook een uitbreiding. Dit geldt ook voor het woordtotaal van deze categorie. De levensbeschrijving van Luther krijgt veel aandacht, maar nieuwe onderwerpen in die levensbeschrijving doen zich niet voor. De categorie hagepreken krijgt steeds minder belangstelling. Afgezien van de mededeling dat de nieuwe leer ook in Vlaanderen werd verkondigd, komt er niets nieuws naar voren. Bij de beeldenstorm wordt vnl. gesproken over de vernieling van beelden, ramen en schilderijen. Bij de martelaren wordt alleen Jan de Bakker uit Woerden genoemd en soms uitvoerig beschreven.

Het thema "godsdiensstwisten in de 17e eeuw" geeft een geringe daling in aandacht te zien. De categorie remonstranten en contra-remonstranten komt steeds voor, terwijl de categorie rooms-katholieken en protestanten alleen in de eerste periode genoemd wordt. Bij de trefwoorden blijkt er in de categorie remonstranten en contra-remonstranten qua inhoud nauwelijks enige verandering te zijn opgetreden. Alleen de scherpe resolutie wordt meer naar voren gehaald. De categorie rooms-katholieken en protestanten verdwijnt helemaal na de eerste periode.

Samenvatting

"Zijn er veranderingen op godsdiensstig gebied in de p.c.-boekjes door de drie perioden heen?" In het thema "evangeliepredikers" is een duidelijke uitbreiding van personen, waaraan aandacht wordt geschonken, opgetreden. Ook ondergaan de werkzaamheden in het derde thema "geestelijkheid in de middeleeuwen" een uitbreiding. Hetzelfde is het

geval binnen de categorieën prereformatorische periode en reformatorische stromingen binnen het thema "reformatie". In het thema "kruistochten" wordt in het derde tijdvak voor het eerste iets gezegd over de Islam en dan m.n. over Mohammed en zijn volgelingen. Tenslotte is er binnen het thema "godsdiensttwisten in de 17e eeuw" een verandering waar te nemen en wel in die zin dat de strijd tussen rooms-katholieken en protestanten na de eerste periode in de geschiedenisboekjes niet meer voorkomt.

"Zijn er veranderingen op godsdienstig gebied in de r.k.-boekjes door de drie perioden heen?"

In de r.k.-boekjes kent het thema "Germaanse godsdienst" een wisselende aandacht. De categorie goden krijgt, de tweede periode uitgezonderd, de meeste aandacht. In de tweede periode is de eredienst het belangrijkste. In de laatste twee perioden worden de dagen genoemd of beschreven. Wodan en Donar worden de meeste malen per periode genoemd. Twee minder favoriete goden zijn Freya en Tius. De categorie dagen wordt in de tweede en de derde periode regelmatig genoemd. T.a.v. de categorie eredienst komen offer en priester in de eerste en de tweede periode voor. In de derde periode is dit minder het geval; alleen het offer wordt genoemd en de plaats waar het offeren plaats vindt, nl. de eik.

Het thema "evangeliepredikers" moet het in de r.k.-boekjes met steeds minder aandacht doen. In elke periode zijn namen van de evangeliepredikers aanwezig. Alleen in de eerste periode blijft de naam van St.-Eloy ongenoemd. Willibrord wordt steeds als de belangrijkste evangelieprediker gezien.

Het thema "geestelijkheid in de middeleeuwen" krijgt in de tweede periode de meeste en in de eerste periode de minste aandacht. Van de onderscheiden categorieën neemt alleen die van stichters van orden in aandacht toe; bij de overige categorieën is de aandacht wisselend. Men noemt of beschrijft de werkzaamheden in de tweede laatste tijdvakken uitgebreider dan in de eerste. De stichters van de kloosterorden, evenals de kloosterorden zelf, zijn in de eerste periode nauwelijks vertegenwoordigd. In de tweede en derde periode worden meerdere ordestichters en kloosterorden genoemd of beschreven. T.a.v. de categorie kloosters valt op dat in de tweede periode slechts één maal de Librije genoemd wordt. In de overige twee perioden is de beschrijving van het klooster uitgebreider.

Het thema "kruistochten" krijgt in de derde periode de meeste en in de tweede periode de minste aandacht. Dit geldt ook voor de categorie kruistochten. De categorie Islam neemt in aandacht toe. In de categorie kruistochten blijkt, gezien de trefwoorden, nauwelijks sprake van verandering te zijn. Alleen de termen bedevaart en bevrijden komen in de laatste twee perioden niet meer voor. Wel is een belangrijke verandering dat in de tweede en derde periode het een en ander gezegd wordt over de Islam, m.n. over Mohammed, zijn volgelingen en het land van herkomst, Arabië.

Het thema "reformatie" neemt in zijn totaliteit in aandacht sterk af. Dit geldt ook voor de categorieën van dit thema, uitgezonderd die van hagepreken en beeldenstorm. Bekijken we de categorieën nader dan constateren we voor de categorie prereformatorische periode een lichte verandering en wel in die zin dat in het laatste tijdvak Erasmus en zijn Lof der Zotheid worden genoemd of beschreven. In de categorie levensbeschrijving van Luther treedt ook een verandering op. Deze verandering houdt in dat in de tweede, maar nog veel sterker in de derde periode, er een uitbreiding plaats vindt in het noemen van de gebeurtenissen en lotgevallen in het leven van Luther. Zo komen de rijksdag te Worms en het slaan van de stellingen aan de slotkerk te Wittenberg in de derde periode sterk in de belangstelling te staan. In de categorieën hagepreken, beeldenstorm en martelaren treedt inhoudelijk geen verandering op. Alles blijft hier bij het oude.

Het thema "godsdiensttwisten in de 17e eeuw" komt steeds minder in de belangstelling te staan. In de categorie rooms-katholieken en protestanten zijn geen veranderingen waar te nemen. De categorie remonstranten en contra-remonstranten ondergaat in de tweede periode een uitbreiding in die zin dat meerdere aspecten genoemd en beschreven worden. In het laatste tijdvak wordt dit weer minder (nationale synode en remonstranten worden niet genoemd).

Samenvatting

"Zijn er veranderingen op godsdienstig gebied in de r.k.-boekjes door de drie perioden heen?"

Veranderingen treden op in het thema "Germaanse godsdienst" waar de dagen pas in de tweede periode worden genoemd. Ook worden steeds meer werkzaamheden van kloosterlingen, orden en ordestichters ten tonele gevoerd. Vanaf het tweede tijdvak noemen de de r.k.-boekjes de Islam en Mohammed. Pas in de derde periode wordt Erasmus met zijn Lof der Zotheid vermeld, terwijl tevens Luthers leven uitgebreider beschreven wordt.

"Zijn er veranderingen op godsdienstig gebied in de z.v.-boekjes door de drie perioden heen?"

Voor de z.v. boekjes geldt dat, uitgaande van tabel 39, we kunnen constateren dat het thema "Germaanse godsdienst" in de tweede periode de meeste aandacht krijgt en in de eerste periode de minste. Dit geldt tevens voor de categorie goden. De categorie eredienst krijgt eerst minder, later meer aandacht. Het aantal genoemde goden wordt in de tweede en de derde periode uitgebreid en blijft niet beperkt tot Wodan. De categorie dagen wordt in de laatste twee perioden opgenomen. In de categorie eredienst worden meerdere, maar steeds andere aspecten beschreven.

Het thema "evangeliepredikers" krijgt steeds minder aandacht. Naast Bonifacius en Willibrord wordt in de tweede en de derde periode nog Liudger genoemd.

Het thema "geestelijkheid in de middeleeuwen" krijgt in de tweede periode de meeste en in de eerste periode de minste aandacht. Alleen de categorieën werkzaamheden en kloosters worden beschreven. De categorie werkzaamheden wordt in de tweede en de derde periode met een behoorlijk aantal onderwerpen uitgebreid. Bij de beschrijving van het klooster worden in de tweede periode de meeste aspecten van een klooster genoemd. In de eerste en de derde periode is dit veel minder het geval.

Het thema "kruistochten" krijgt in de derde periode de meeste aandacht en in de tweede de minste. Naast de categorie kruistochten, die in elk tijdvak de nodige aandacht krijgt, komt de categorie Islam pas naar voren in de laatste periode. De aandacht voor de Islam moet op het conto geschreven worden van één methode. De categorie kruistochten geeft over de gehele periode nauwelijks veranderingen te zien.

Het thema "reformatie" krijgt in zijn totaal steeds meer belangstelling. In de eerste periode wordt alleen iets gezegd over Luther en de beeldenstorm. Over de gehele onderzoeksperiode wordt niets gezegd over de categorie martelaren. De categorie prereformatorische periode handelt vnl. over Erasmus. In het tweede tijdvak wordt ook nog aandacht besteed aan Geert Grote. Reformatorische stromingen worden genoemd en beschreven in de tweede en derde periode. De verschillende aspecten van het leven van Luther komen vooral in de laatste twee tijdperken naar voren. In de laatste periode zijn de verschillende aspecten van zowel de hagepreken als van de beeldenstorm rijkelijk aanwezig.

Het thema "godsdiensttwisten in de 17e eeuw" krijgt in de tweede periode de

meeste aandacht. De categorie rooms-katholieken en protestanten komt alleen voor in de laatste periode. Deze aandacht komt voor rekening van één methode. Van de categorie remonstranten en contra-remonstranten worden de meeste aspecten behandeld in het tweede tijdvak. Tussen het eerste en het derde tijdvak is er nauwelijks verandering te zien.

Samenvatting.

"Zijn er veranderingen op godsdienstig gebied in de z.v.-boekjes door de drie perioden heen?"

Er is een aantal categorieën dat in het eerste tijdvak niet wordt genoemd of behandeld, maar wel in de volgende periode. Dat zijn de categorieën dagen, prereformatorische periode, reformatorische stromingen en hagepreken. Daarnaast is er nog een tweetal categorieën die enkel in het laatste tijdvak worden beschreven, nl: de Islam en rooms-katholieken en protestanten. In de tweede en derde periode wordt dieper ingegaan op de Germaanse goden en eredienst, de werkzaamheden van de kloosterlingen, het klooster zelf en het leven van Luther. Ook wordt Liudger naast andere evangeliepredikers genoemd.

3.2.3. Conclusie.

De onderscheiden godsdienstige themata vertonen overwegend duidelijke verschillen in de mate van aandacht die ze krijgen in de diverse geschiedenisboekjes. Bij rangordening blijkt het thema "reformatie" in de p.c.-boekjes in elk onderscheiden tijdvak de grootste belangstelling te krijgen. De r.k.-boekjes geven in de tweede en de derde periode de voorkeur aan het thema "evangeliepredikers", terwijl dit in de eerste periode op de tweede plaats komt en "reformatie" ook als belangrijk thema wordt gezien. De z.v.-boekjes geven per periode steeds aan verschillende thema's de meeste aandacht.

De p.c.-boekjes breiden het aantal genoemde evangeliepredikers sterk uit in het derde tijdvak, terwijl in de r.k.-boekjes het aantal kloosterorden en hun stichters vanaf 1918 sterk toeneemt. Mohammed en zijn volgelingen verschijnen veel vroeger in de r.k.-dan in de p.c.- en z.v.-boekjes. T.a.v. het thema "reformatie" komt in de p.c.-boekjes de rooms-katholieke kerk er aanvankelijk niet zo best vanaf, maar later wordt op negatieve en positieve aspecten gewezen. De r.k.-boekjes zien alleen goede kanten in de moederkerk. De z.v.-boekjes zwijgen over de controverser protestanten — rooms-katholieken; ze besteden vooral aandacht aan de figuren van Erasmus en Luther. Deze laatste vinden we overigens ook meermalen in de r.k.-boekjes van na 1945. Ook spreekt geen enkel z.v.-boekje over het martelaarschap, terwijl p.c.- en r.k.-boekjes ieder hun eigen martelaren noemen.

3.3. Resultaten m.b.t. het cultuurgebied sociaal systeem

3.3.1. Dwarsdoorsnede

De onderzoeksvraagstelling: "Zijn er verschillen op sociaal gebied binnen een periode (1, 2 of 3) tussen de drie onderscheiden levensbeschouwelijke oriëntaties (p.c., r.k. en z.v.)?" wordt ook hier toegespitst, en wel op de vraag: "Zijn er verschillen in het thema "intermenselijke relaties in de 18e en de 19e eeuw" tussen de drie onderscheiden levensbeschouwelijke oriëntaties?"

Tabel 61 laat zien dat de z.v.- en de r.k.-boekjes de meeste woorden besteden aan de categorie rolverdeling man-vrouw, de p.c.-boekjes aan sociale gelaagdheid. Het kind is — zij het soms zeer matig — in alle drie de levensbeschouwelijke oriëntaties vertegenwoordigd; slechts een enkele methode noemt of beschrijft het.

	074pc2	129pc2	059pc2	totalen	
rolverdeling man-vrouw	445 (294)	209 (138)	777 (513)	1431 (945)	
sociale gelaagdheid	29 (19)	9 (6)	1806 (1192)	1044 (1217)	
kind in de 18e en 19e eeuw			117 (77)	117 (77)	
totalen	474 (313)	218 (144)	2700 (1702)	3392 (2239)	

	096rk2a	096rk2b	095rk2a	095rk2b	095rk2c	070rk2a	070rk2b	070rk2c	totalen
rolverdeling man-vrouw	294 (165)	706 (396)	96 (54)	324 (181)	552 (309)	78 (44)	438 (245)	615 (345)	3103 (1739)
sociale gelaagdheid		22 (12)		314 (176)	60 (34)			226 (127)	622 (349)
kind in de 18e en 19e eeuw					8 (4)		9 (5)	213 (119)	230 (128)
totalen	294 (165)	728 (408)	96 (54)	638 (357)	620 (347)	78 (44)	447 (250)	1054 (591)	3955 (2216)

	063zv2a	063zv2b	114zv2	133zv2	totalen
rolverdeling man-vrouw	867 (757)	855 (747)	190 (166)	807 (705)	2719 (2375)
sociale gelaagdheid	72 (63)	196 (171)	43 (38)	216 (189)	537 (461)
kind in de 18e en 19e eeuw				6 (5)	6 (5)
totalen	939 (820)	1051 (918)	233 (204)	1029 (899)	3252 (2841)

Tabel 61: aantal woorden (absoluut en relatief) door een methode aan een categorie besteed en hun totalen bij thema IV: "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw" in periode 2.

In tabel 62 ligt het accent op de categorie rolverdeling man-vrouw. De rol van de vrouw komt er het slechtst af. Ontspanning wordt alleen genoemd door de r.k.-boekjes. De meeste aandacht gaat uit naar strijd, handel en bestuur. In de categorie sociale gelaagdheid zijn de kooplieden het belangrijkste. Vooral r.k.-boekjes wijzen op nog andere lagen in de bevolking: arbeiders, bezitlozen en werklozen. Een z.v.-boekje noemt een keer het trefwoord kapitalisten. In de categorie van het 18e en 19e eeuwse kind scoren alleen de r.k.-boekjes negen maal het fabriekskind.

	074pc2	129pc2	059pc2	totalen	096+2a	096+2b	095+k2a	095+2b	095+2c	070+2a	070+2b	070+2c	totalen	063zv2a	063zv2b	114zv2	133zv2	totalen
<i>rolverdeling man-vrouw</i>																		
huishoudelijk werk																		
armoedeloosheid																		
ambacht									1		1	2	4				1	1
bestuur	10	7	11	36	5	6	3	6	9	4	10	8	51	19	20	29	51	119
handel	9	5	8	22	7	21	2	3	8		4	8	53	12	17	9	16	54
ontspanning							1		1				2					
strijd	16	16	12	44	5	15	1	7	11	2	7	19	67	13	11	21	35	80
totalen	43	28	31	102	17	42	7	16	30	6	22	37	177	44	48	59	103	254
<i>sociale gelaagdheid</i>																		
arbeiders			1	1								6	6	2	2			4
bezitlozen								3				1	4					
bezitters																		
kapitalisten																		
kooplieden	2	1	6	9		1		2	2			2	7	2	4	4	3	13
ondernemers																		
werklozen												1	1					
totalen	2	1	7	10	0	1	0	5	2	0	0	10	18	4	7	4	3	18
<i>kind in de 18e en 19e eeuw</i>																		
fabriekskind									1			8	9					
boerkind																		
totalen	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	8	9	0	0	0	0	0

Tabel 62: het aantal gescoorde trefwoorden en hun totalen bij thema IV: "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw" in periode 2.

3.3.2. Lengtedoorsnede

Zijn er veranderingen op sociaal gebied binnen elk van de drie soorten levensbeschouwelijk verschillend georiënteerde leerlingenboekjes (p.c., r.k. of z.v.) door de drie perioden (1, 2 en 3) heen?

T.a.v. de p.c.-boekjes blijkt uit tabel 83 dat de eerste vier plaatsen in elk tijdvak door dezelfde themata worden bezet. Op de laatste drie plaatsen wordt door de drie overige themata in de verschillende tijdvakken van plaats gewisseld. Het aantal woorden dat aan een thema in de afzonderlijke tijdvakken wordt besteed, verschilt. Bezien we het tijdvak van 1878-1976 dan kunnen we constateren dat er in een aantal themata een be-

Tabel 61 laat zien dat de z.v.- en de r.k.-boekjes de meeste woorden besteden aan de categorie rolverdeling man-vrouw, de p.c.-boekjes aan sociale gelaagdheid. Het kind is — zij het soms zeer matig — in alle drie de levensbeschouwelijke oriëntaties vertegenwoordigd; slechts een enkele methode noemt of beschrijft het.

	074pc2	129pc2	059pc2	totalen					
rolverdeling man-vrouw	445 (294)	209 (138)	777 (513)	1431 (945)					
sociale gelaagdheid	29 (19)	9 (6)	1806 (1192)	1044 (1217)					
kind in de 18e en 19e eeuw			117 (77)	117 (77)					
totalen	474 (313)	218 (144)	2700 (1702)	3392 (2239)					

	096rk2a	096rk2b	095rk2a	095rk2b	095rk2c	070rk2a	070rk2b	070rk2c	totalen
rolverdeling man-vrouw	294 (165)	706 (396)	96 (54)	324 (181)	552 (309)	78 (44)	438 (245)	615 (345)	3103 (1739)
sociale gelaagdheid		22 (12)		314 (176)	60 (34)			226 (127)	622 (349)
kind in de 18e en 19e eeuw					8 (4)		9 (5)	213 (119)	230 (128)
totalen	294 (165)	728 (408)	96 (54)	638 (357)	620 (347)	78 (44)	447 (250)	1054 (591)	3955 (2216)

	063zv2a	063zv2b	114zv2	133zv2	totalen
rolverdeling man-vrouw	867 (757)	855 (747)	190 (166)	807 (705)	2719 (2375)
sociale gelaagdheid	72 (63)	196 (171)	43 (38)	216 (189)	537 (461)
kind in de 18e en 19e eeuw				6 (5)	6 (5)
totalen	939 (820)	1051 (918)	233 (204)	1029 (899)	3252 (2841)

Tabel 61: aantal woorden (absoluut en relatief) door een methode aan een categorie besteed en hun totalen bij thema IV: "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw" in periode 2.

In tabel 62 ligt het accent op de categorie rolverdeling man-vrouw. De rol van de vrouw komt er het slechtst af. Ontspanning wordt alleen genoemd door de r.k.-boekjes. De meeste aandacht gaat uit naar strijd, handel en bestuur. In de categorie sociale gelaagdheid zijn de kooplieden het belangrijkste. Vooral r.k.-boekjes wijzen op nog andere lagen in de bevolking: arbeiders, bezitlozen en werklozen. Een z.v.-boekje noemt een keer het trefwoord kapitalisten. In de categorie van het 18e en 19e eeuwse kind scoren alleen de r.k.-boekjes negen maal het fabriekskind.

	074v2	129v2	059v2	totalen	096k2a	096k2b	095k2a	095k2b	095k2c	070k2a	070k2b	070k2c	totalen	063zv2a	063zv2b	114zv2	133zv2	totalen
<i>rolverdeling man-vrouw</i>																		
huishoudelijk werk																		
rechteloosheid																		
ambacht									1		1	2	4				1	1
bestuur	10	7	11	36	5	6	3	6	9	4	10	8	51	19	20	29	51	119
handel	9	5	8	22	7	21	2	3	8		4	8	53	12	17	9	16	54
ontspanning							1		1				2					
strijd	16	16	12	44	5	15	1	7	11	2	7	19	67	13	11	21	35	80
totalen	43	28	31	102	17	42	7	16	30	6	22	37	177	44	48	59	103	254
<i>sociale gelaagdheid</i>																		
arbeiders			1	1								6	6	2	2			4
bezitlozen								3				1	4					
bezitters																		
kapitalisten																		
kooplieden	2	1	6	9		1		2	2			2	7	2	4	4	3	13
ondernemers																		
werklozen												1	1					
totalen	2	1	7	10	0	1	0	5	2	0	0	10	18	4	7	4	3	18
<i>kind in de 18e en 19e eeuw</i>																		
fabriekskind									1			8	9					
schoolkind																		
totalen	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	8	9	0	0	0	0	0

Tabel 62: het aantal gescoorde trefwoorden en hun totalen bij thema IV: "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw" in periode 2.

3.3.2. Lengtedoorsnede

Zijn er veranderingen op sociaal gebied binnen elk van de drie soorten levensbeschouwelijk verschillend georiënteerde leerlingenboekjes (p.c., r.k. of z.v.) door de drie perioden (1, 2 en 3) heen?

T.a.v. de p.c.-boekjes blijkt uit tabel 83 dat de eerste vier plaatsen in elk tijdvak door dezelfde themata worden bezet. Op de laatste drie plaatsen wordt door de drie overige themata in de verschillende tijdvakken van plaats gewisseld. Het aantal woorden dat aan een thema in de afzonderlijke tijdvakken wordt besteed, verschilt. Bezien we het tijdvak van 1878-1976 dan kunnen we constateren dat er in een aantal themata een be-

paalde trend aanwezig is gezien de mate van aandacht die aan een thema wordt geschonken. Zo kunnen we zien dat er een toenemende aandacht is voor het thema "intermenselijke relaties in de middeleeuwen". Bij de themata "intermenselijke relaties in de gouden eeuw" en "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw" neemt de aandacht af. De overige themata vertonen een wisselend beeld waarbij toe- en afname elkaar opvolgen.

thema	p.c.			r.k.			z.v.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
I Intermenselijke relaties bij de Germanen	4 873 (461)	4 305 (201)	4 931 (428)	4 884 (607)	4 612 (343)	4 988 (417)	5 246 (271)	4 702 (613)	4 841 (681)
II Intermenselijke relaties in de middeleeuwen	1 12110 (6396)	1 10388 (6056)	1 18410 (8462)	1 13172 (9040)	1 10385 (5818)	1 14217 (5997)	1 8631 (9514)	1 11391 (9953)	1 10710 (8672)
III Intermenselijke relaties in de gouden eeuw	2 6844 (3615)	2 3662 (2417)	2 3469 (1595)	2 7069 (4851)	3 3560 (1994)	3 2371 (1000)	2 6869 (7571)	2 4905 (4286)	3 2414 (1955)
IV Intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw	3 5348 (2825)	3 3392 (2239)	3 3159 (1452)	3 5196 (3566)	2 3955 (2216)	2 3057 (1289)	3 3797 (4185)	3 3252 (2041)	2 3225 (2611)
V onderwijs in de middeleeuwen	5 145 (77)	7 84 (55)	6 100 (83)	5 130 (89)	5 322 (100)	5 239 (101)	4 405 (446)	7 29 (25)	6 113 (91)
VI onderwijs in de 18e en 19e eeuw	6 41 (22)	5 218 (144)	5 214 (98)	7 0 (0)	6 43 (24)	6 212 (89)	7 65 (72)	6 30 (76)	5 537 (435)
VII slavenhandel	7 0 (0)	6 153 (101)	7 128 (59)	6 6 (4)	7 0 (0)	7 0 (0)	6 83 (91)	5 54 (47)	7 0 (0)

Tabel 83: totaal aantal woorden (absoluut en relatief) bestemd aan zeven onderscheiden sociale themata in geschiedenisleerboekjes van drie levensbeschouwelijke oriëntaties in drie onderscheiden tijdvakken. De vetgedrukte cijfers zijn ranggetallen, welke de rangorde van de celinhoud t.o.v. de celinhouden in dezelfde kolom weergeven.

Wat bij de r.k.-boekjes in het oog springt is de identieke rangordening tussen het tweede en derde tijdvak. De eerste periode wijkt hier grotendeels vanaf. Bekijken we nu de verandering in de mate van aandacht dan blijkt er één thema te zijn dat een toenemende belangstelling geniet, nl. "onderwijs in de 18e en 19e eeuw". De themata "intermenselijke relaties in de gouden eeuw", "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw" en "slavenhandel" krijgen in de r.k.-boekjes steeds minder aandacht. De overige themata kennen een toe- en afname in het aantal woorden over het gehele tijdvak van 1878-1976.

In de drie onderscheiden tijdvakken wordt in de z.v.-boekjes de eerste plaats consequent ingenomen door het thema "intermenselijke relaties in de middeleeuwen". De andere themata wisselen nogal eens van plaats. Hierbij kan gesteld worden dat de tweede, derde en vierde plaats overwegend worden ingenomen door de themata "intermenselijke relaties in de gouden eeuw", "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw" en "intermenselijke relaties bij de Germanen. De laatste drie plaatsen komen in het algemeen toe aan de andere themata.

Het eerste tijdvak vormt hierop een uitzondering. Uit tabel 83 blijkt dat het thema "intermenselijke relaties bij de Germanen" in de z.v.-boekjes het enige thema is dat een toenemende belangstelling geniet. Daarentegen komen themata als "intermenselijke relaties in de gouden eeuw", "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw" en "slavenhandel" steeds minder naar voren. De overige themata vertonen de ene keer toe-, de andere keer een afname in aandacht.

Uit het voorafgaande beschrijving blijkt, dat er binnen de drie onderscheiden levensbeschouwelijke oriëntaties veranderingen zijn opgetreden voor wat betreft de aandacht gegeven aan een thema. Voor het ene thema blijkt dit duidelijker dan voor het andere. De getallen in tabel 83 zijn een globale weergave van de verandering in het aantal woorden aan een thema besteed. Aan de hand van categorieëntabel 84 zal duidelijk gemaakt worden waaruit die veranderingen bestaan. Ook hier refereren we weer aan (niet opgenomen) trefwoorden (tabellen).

Zijn er veranderingen op sociaal gebied in de p.c.-boekjes door de drie perioden heen?

Kijken we naar het thema "intermenselijke relaties bij de Germanen" dan blijkt dat er in de eerste periode de meeste en in de tweede periode de minste aandacht aan gegeven wordt. In de derde periode stijgt de aandacht voor elke categorie, maar het meest voor die van het kind bij de Germanen. De verschillende aspecten van de rolverdeling tussen man en vrouw worden onverkort genoemd, zij het de ene keer met minder, de andere keer met meer woorden.

Bij het thema "intermenselijke relaties in de middeleeuwen" zien we per periode een gestadige toename in de hoeveelheid aandacht voor dit thema. De grote toename in de derde periode moet gezocht worden in de categorie sociale geslaagdheid.

Binnen elke periode wordt de adel (absoluut) het meest genoemd, het grauw totaal niet. Veranderingen in onderwerpen (trefwoorden) kunnen we niet constateren. De rolverdeling tussen man en vrouw krijgt steeds minder aandacht, waarbij opvallend is dat in geen enkel tijdvak iets over de rol van de vrouw wordt gezegd. De aandacht voor het kind in de middeleeuwen is wisselend en bedroevend gering, m.n. in de eerste en de derde periode.

Het thema "intermenselijke relaties in de gouden eeuw" moet het in zijn totaliteit met steeds minder aandacht doen. Bekijken we de categorieën dan zien we dat deze tendens daarin niet aanwezig is. T.a.v. de rolverdeling man-vrouw is in de tweede periode in vergelijking tot de eerste een vermindering in aandacht te constateren, terwijl de derde periode een lichte stijging vertoont. Bij de sociale gelaagdheid zien we het tegenovergestelde. In de eerste periode vrij weinig aandacht, wat ook geldt voor de derde periode, maar in het tweede tijdvak kan de categorie sociale gelaagdheid zich in een grote belangstelling verheugen. Evenals in de middeleeuwen zit het kind in de gouden eeuw in alle drie de tijdvakken op de schopstoel. Binnen dit thema valt geen verandering te constateren in behandelde onderwerpen.

thematata met bijbehorende categorieën	p.c.			r.k.			z.v.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	4
<i>intermenselijke relaties bij de Germanen</i>									
rolverdeling man-vrouw	729 (385)	286 (189)	535 (246)	530 (364)	470 (263)	962 (405)	189 (208)	572 (499)	224 (181)
sociale gelaagdheid	55 (29)	7 (4)	64 (29)	153 (105)	122 (69)	1 (1)		127 (111)	1 (1)
kind bij de Germanen	89 (47)	12 (8)	332 (153)	201 (138)	20 (11)	26 (11)	57 (63)	3 (3)	616 (499)
totalen	873 (461)	305 (201)	931 (428)	884 (607)	612 (343)	988 (417)	246 (271)	702 (613)	841 (681)
<i>intermenselijke relaties in de middeleeuwen</i>									
rolverdeling man-vrouw	3226 (1704)	2427 (1602)	2599 (1194)	6610 (4536)	3783 (2120)	3478 (1466)	889 (980)	1397 (1271)	3562 (2005)
sociale gelaagdheid	8876 (4688)	7879 (5200)	15769 (7248)	6239 (4282)	6523 (3654)	10189 (4290)	7738 (8529)	9963 (8705)	7037 (5698)
kind in de middeleeuwen	8 (4)	82 (54)	42 (20)	323 (222)	79 (44)	550 (233)	4 (5)	31 (27)	111 (89)
totalen	12110 (6396)	10388 (6856)	18410 (8462)	13172 (9040)	10385 (5818)	14217 (5997)	8631 (9514)	11391 (9953)	10710 (8672)
<i>intermenselijke relaties in de gouden eeuw</i>									
rolverdeling man-vrouw	6612 (3492)	1825 (1204)	3147 (1448)	6916 (4746)	3366 (1806)	1344 (567)	6733 (7421)	4481 (3915)	1370 (1109)
sociale gelaagdheid	202 (107)	1784 (1178)	300 (137)	129 (89)	185 (103)	944 (398)	132 (146)	423 (370)	906 (807)
kind in de gouden eeuw	30 (16)	53 (35)	22 (10)	24 (16)	9 (5)	83 (4)	4 (4)	1 (1)	48 (39)
totalen	6844 (3615)	3662 (2417)	3469 (1595)	7069 (4051)	3560 (1994)	2371 (1000)	6869 (7571)	4905 (4206)	2414 (1055)
<i>intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw</i>									
rolverdeling man-vrouw	5185 (2740)	1431 (945)	1403 (645)	4797 (3202)	3103 (1739)	1378 (581)	3715 (4095)	2719 (2375)	761 (616)
sociale gelaagdheid	130 (68)	1844 (1217)	1520 (690)	399 (274)	622 (349)	1237 (522)	82 (90)	527 (461)	2207 (1707)
kind in de 18e en 19e eeuw	33 (17)	117 (77)	230 (108)		230 (128)	442 (186)		6 (5)	257 (200)
totalen	5348 (2825)	3392 (2239)	3159 (1452)	5196 (3566)	3955 (2216)	3057 (1289)	3797 (4185)	3252 (2841)	3225 (2611)
<i>onderwijs in de middeleeuwen</i>									
onderwijs in de middeleeuwen	145 (77)	84 (55)	180 (83)	130 (89)	322 (100)	239 (101)	405 (446)	29 (25)	113 (91)
totalen	145 (77)	84 (55)	180 (83)	130 (89)	322 (100)	239 (101)	405 (446)	29 (25)	113 (91)
<i>onderwijs in de 18e en 19e eeuw</i>									
onderwijzer	12 (7)					48 (20)	13 (14)	22 (19)	172 (139)
leerlingen						12 (5)			145 (118)
schoolgebouw						24 (10)			24 (19)
strafwerktuigen						4 (10)			78 (63)
schooldag	29 (15)	218 (144)	214 (98)		43 (24)	84 (36)	52 (58)	8 (7)	118 (96)
totalen	41 (22)	218 (144)	214 (98)	0 (0)	43 (24)	212 (89)	65 (72)	30 (26)	537 (435)
<i>slavenhandel</i>									
slavenhandel		153 (101)	128 (59)	6 (4)			83 (91)	54 (47)	
totalen	0 (0)	153 (101)	128 (59)	6 (4)	0 (0)	0 (0)	83 (91)	54 (47)	0 (0)

Tabel 84: aantal woorden (absoluut en relatief) en hun totalen besteed aan de categorieën van de zeven onderscheiden sociale themata in geschiedenisleerboekjes van drie levensbeschouwelijke oriëntaties in drie onderscheiden tijdvakken.

Het thema "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw" moet het met steeds minder woorden doen. Een verheugende ontwikkeling is echter dat, ondanks de geringe aandacht voor het thema in zijn geheel, de aandacht voor het kind toeneemt. Het kind in de fabriek komt in de derde periode naar voren. Het schoolkind daarentegen wordt alleen in de eerste periode genoemd. De rolverdeling tussen man en vrouw krijgt steeds minder aandacht. De rol van de vrouw blijft ook in deze categorie ongenoemd. Bij de categorie sociale gelaagdheid is een bepaalde ontwikkeling duidelijk waar te nemen. In de eerste periode is de aandacht vrij gering, in de tweede periode gaat deze met sprongen vooruit en zakt weer in de derde periode. Aanvankelijk worden de kooplieden genoemd, maar in de tweede periode komen de arbeiders schuchter om de hoek kijken. In het derde tijdvak worden de arbeiders (absoluut) het meest genoemd, daarna de kooplieden en de werklozen. Het onderwerp waarop de aandacht zich richt, heeft duidelijk een verandering ondergaan.

Het thema "onderwijs in de middeleeuwen" kan zich in een toenemende belangstelling verheugen. De onderwerpen per tijdvak blijven echter vrijwel gelijk, nl. de vakken en de kloosterschool met zijn leerlingen.

De aandacht voor "onderwijs in de 18e en 19e eeuw" is wisselend. De categorie schooldag krijgt vnl. de aandacht. Binnen het kader van die schooldag worden de vakken steeds als het belangrijkste gezien.

Het thema "slavenhandel" komt in de tweede en derde periode wel aan bod, maar tamelijk summier. Binnen dit thema richt men zich in de laatste twee onderscheiden tijdvakken op de afschaffing van de slavernij en de neger slaaf. Verandering in genoemde onderwerpen is hier nauwelijks te constateren, wel in het aantal woorden, zij het gering.

Samenvatting

Deze paragraaf afsluitend moeten we tot de conclusie komen dat er in de woordtotalen wel veranderingen optreden, maar dat dit voor de besproken onderwerpen (trefwoorden) binnen de categorieën nauwelijks het geval is. De enige categorie waar duidelijk inhoudelijk een verandering te constateren valt, is de categorie sociale gelaagdheid binnen het thema "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw". De focus verplaatst zich van de kooplieden naar de arbeiders en werklozen. Opvallend is dat aan de rol van de vrouw in de p.c.-geschiedenisboekjes nauwelijks enige betekenis en aandacht wordt toegerekend. De Germaanse vrouw komt er nog het best af. Tenslotte moet worden opgemerkt dat het kind in het verdomhoekje zit. Het Germaanse en 18e en 19e eeuwse kind komen nog enigszins uit de verf, maar voor de rest is het droevig met het kind in de p.c.-geschiedenisboekjes. Er zijn in de p.c.-boekjes duidelijk waarneembare veranderingen in de aandacht besteed aan de diverse themata en categorieën. Inhoudelijk gezien is er echter op sociaal gebied nauwelijks van verandering sprake.

Zijn er veranderingen op sociaal gebied in de r.k.-boekjes door de drie periodes heen?

Het thema "intermenselijke relaties bij de Germanen" krijgt in de tweede periode minder aandacht dan in de eerste; in de derde periode neemt de aandacht weer iets toe. Bekijken we nu de categorieën van dit thema dan geldt de genoemde ontwikkeling ook voor de categorie rolverdeling man-vrouw. In de onderwerpen treedt nauwelijks of geen verandering op. De aandacht voor de sociale gelaagdheid bij de Germanen loopt terug en is in het laatste tijdvak gering. Slechts een keer wordt een stand genoemd. De belang-

stelling voor het kind neemt na de eerste periode sterk af. In de derde periode wordt niets meer gezegd over de door ons genoteerde trefwoorden.

Het thema "intermenselijke relaties in de middeleeuwen" krijgt in het eerste tijdvak veel aandacht; deze loopt in het tweede tijdvak terug en stijgt weer iets in het derde. Bij de rolverdeling man-vrouw zien we een gestadige teruggang in het aantal woorden. Opmerkelijk is dat de vrouw en haar rol maar een keer genoemd worden. T.a.v. de sociale gelaagdheid in de middeleeuwen verandert er nauwelijks iets; alleen het aantal woorden dat aan deze categorie besteed wordt, wijzigt zich. De aspecten waaraan aandacht geschonken wordt, blijven dezelfde. De aandacht gegeven aan het kind in de eerste en de derde periode is groter dan in de tweede; de onderwerpen blijven echter gelijk.

In zijn geheel vertoont het thema "intermenselijke relaties in de gouden eeuw" een grote teruggang in het aantal woorden dat eraan wordt besteed. Dit geldt zeer sterk voor de categorie rolverdeling man-vrouw. In het derde tijdvak wordt de rol van de vrouw slechts eenmaal genoemd, terwijl ook de rol van de man aan aandacht inboet. Voor wat betreft de aspecten van de rol van de man zijn geen wijzigingen te ontdekken. Voor de verschillende standen in de gouden eeuw krijgt men meer aandacht, maar een wezenlijke verandering is niet te bespeuren. Met het kind in de gouden eeuw is het helemaal droevig gesteld; het krijgt nauwelijks aandacht. In het laatste tijdvak komt het iets meer naar voren en wordt zelfs eenmaal een spel genoemd.

Evenals "intermenselijke relaties in de gouden eeuw" vertoont het thema "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw" in zijn geheel een teruggang in aandacht. Er is wel een verandering te constateren. In het derde tijdvak wordt de rol van de vrouw genoemd, wat in de voorgaande perioden niet het geval was. De rol van de man loopt in aandacht terug, maar gerichtheid op andere aspecten is niet aanwezig. De categorie sociale gelaagdheid krijgt steeds meer aandacht. In de loop van de tijd verplaatst de aandacht zich van de kooplieden naar de verhouding arbeider — kapitalisten. Dit wil niet zeggen dat de kooplieden verdwijnen; ze worden nog regelmatig genoemd. Het kind in de 18e en 19e eeuw wint steeds meer aan belangstelling. In de eerste periode wordt er niets over vermeld, maar in de laatste twee perioden wordt het een en ander over het kind in de fabriek gezegd.

Voor het thema "onderwijs in de middeleeuwen" is de aandacht wisselend. In de tweede en de derde periode worden een paar vakken meer genoemd, maar voor de rest blijft het bij het oude.

Het thema "onderwijs in de 18e en 19e eeuw" krijgt steeds meer aandacht. In het eerste tijdvak krijgt het geen aandacht, in het tweede wordt iets gezegd over de schooldag en wel over de lessen en de vakken. In de derde periode krijgen alle door ons onderscheiden categorieën enige aandacht. Een verandering en vooruitgang die niet onvermeld mag blijven.

Het thema "slavenhandel" wordt heel even aangetipt in de eerste periode en daarna wordt er niet meer over gepraat.

Samenvatting

Wat direct opvalt is de terugval in aandacht voor de rolverdeling tussen man en vrouw bij de themata "intermenselijke relaties in de middeleeuwen, gouden eeuw en 18e en 19e eeuw". Bij deze themata proberen de r.k.-boekjes van het derde tijdvak ook de rol van de vrouw naar voren te brengen, zij het op zeer bescheiden wijze. Een duidelijke verandering treedt op bij de categorie sociale gelaagdheid in de 18e en 19e eeuw, nl.

van koopman naar de verhouding arbeiders — kapitalisten. In het verlengde hiervan ligt — volgens verwachting — de benadrukking van de positie van het kind in de fabriek. Bij het thema "onderwijs in de 18e en 19e eeuw" treedt een verandering in die zin op dat in de derde periode aandacht wordt geschonken aan meerdere aspecten van het onderwijs in die tijd. Voor de rest treden er in de r.k.-boekjes nauwelijks of geen veranderingen meer op.

Zijn er veranderingen op sociaal gebied in de z.v.-boekjes door de drie perioden heen?

T.a.v. het thema "intermenselijke relaties bij de Germanen" valt in de eerste plaats op te merken, dat er sprake is van een toenemende belangstelling voor dit thema als geheel. De categorie sociale gelaagdheid komt het minst uit de verf i.t.t. die over het Germaanse kind, welke in de derde periode verreweg de meeste aandacht krijgt. De aandacht voor de overige twee categorieën neemt in de derde periode duidelijk af. Er is niet bijster veel verandering gekomen in de genoemde onderwerpen. De rol van de Germaanse vrouw blijft steeds slecht vertegenwoordigd in de boekjes; in de derde periode wordt ze zelfs geen enkele maal gescoord. T.a.v. de mannenrol blijven aspecten als jagen en vechten de belangrijkste. De slaven en de vrijen die in de tweede periode nogal eens genoemd worden, blijken in de derde periode nagenoeg verdwenen te zijn.

Het thema "intermenselijke relaties in de middeleeuwen" krijgt in de eerste en tweede periode enorm veel aandacht, die echter in het derde tijdvak iets afneemt. Dezelfde golfbeweging zien we weerspiegeld in de categorie sociale gelaagdheid. De categorieën rolverdeling man-vrouw en kind in de middeleeuwen krijgen door de drie perioden heen steeds meer aandacht. Zijn er ook veranderingen in de onderwerpen die worden genoemd? Ambacht kan in de eerste periode niet worden gescoord. Voorts blijkt, dat in de eerste periode strijd, in de tweede en de derde periode bestuur het meest frequent worden gescoord. Ontspanning blijft bijna steeds het minst belangrijk. In de categorie sociale gelaagdheid blijft de adel de boventoon voeren en het grauw onvermeld. Aan het kind ten slotte wordt steeds minder aandacht besteed.

Een duidelijk afnemende belangstelling geldt voor het thema "intermenselijke relaties in de gouden eeuw" in het algemeen. Dit wordt veroorzaakt door de dalende belangstelling voor de categorie rolverdeling man-vrouw. De overige twee categorieën, sociale gelaagdheid en het kind in de gouden eeuw, geven het tegenovergestelde te zien. De vrouwenrol en de ontspanning zijn en blijven in de eerste categorie slecht vertegenwoordigd. Strijd blijft het meest genoemd, gevolgd door handel. Vermeldenswaard is, dat het grauw — met uitzondering van de tweede periode — zowaar enkele malen wordt genoemd. De kooplieden blijven de meest genoemde groep. Kinderspelen worden spaarzaam in de derde periode vermeld.

Het volgende thema "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw" moet het in zijn algemeenheid met steeds minder aandacht doen. Analooq aan het vorige thema nemen de categorieën sociale gelaagdheid en kind in belangrijkheid toe, die van de rolverdeling man-vrouw neemt af. In de categorie rolverdeling man-vrouw blijft bestuur het belangrijkste. Pas in de tweede en derde periode wordt het ambacht (slechts één keer) genoemd. Ontspanning bestaat niet. Opvallend is dat de z.v.-boekjes steeds meer lagen in de bevolking gaan noemen. In de eerste periode noemen ze alleen de arbeiders en de kooplieden, in de tweede periode komen daar de kapitalisten bij en in de derde periode verschijnen de werklozen. In de tweede periode worden de kooplieden het meest gescoord, in de derde de arbeiders. In de eerste en de tweede periode wordt noch het fabrieks- noch het schoolkind genoemd. In het derde tijdvak echter verschillende malen.

Door de drie tijdvakken heen gezien krijgt het thema "onderwijs in de middeleeuwen" een wisselende belangstelling met een accent op de eerste periode. Opvallend is, dat meer verschillende trefwoorden worden gescoord naarmate de verschijningsdatum van het boekje recenter is. In elke periode worden in ieder geval de monniken genoemd.

Bij het thema "onderwijs in de 18e en 19e eeuw" liggen de kaarten precies andersom: hier zien we juist een accent op de laatste periode. In de eerste twee perioden beperkt men zich tot het noemen van de categorieën onderwijzer en schooldag, terwijl in de derde periode alle betrokken categorieën aan de orde komen. In de eerste periode worden alleen de vakken genoemd waarin de kinderen werden onderwezen; in de tweede periode wordt bovendien nog op een drietal bijbaantjes van de onderwijzer gewezen. In de derde periode wordt daartegen in bijna elke categorie tenminste een trefwoord gescoord.

Het laatste thema "slavenhandel" is in de z.v.-boekjes een aflopende zaak. In de derde periode wordt er in geen enkel leerlingenboekje meer over gerept. Trefwoorden die in de eerste en de tweede periode werden gescoord zijn afschaffing, neger en slaaf.

Samenvatting

Opvallend is de toename van de aandacht voor het thema "intermenselijke relaties bij de Germanen" en afnemende of wisselende belangstelling bij de overige themata. Bovendien is het merkwaardig dat de aandacht voor de rolverdeling man-vrouw in de middeleeuwen een stijgende lijn vertoont, terwijl de belangstelling voor dezelfde categorie in de gouden eeuw en de 18e en 19e eeuw taant. Het tegenovergestelde zien we t.a.v. de categorie sociale gelaagdheid: afnemend in de middeleeuwen, stijgend in de gouden eeuw en de 18e en 19e eeuw. Het kind krijgt meer aandacht. De rol van de vrouw daarentegen blijft nagenoeg onvermeld: alleen van de Germaanse vrouw worden rolaspecten genoemd, zij het alleen in de eerste en de tweede periode. Het onderwijs in de 18e en 19e eeuw wordt steeds nauwkeuriger beschreven: steeds meer verschillende trefwoorden worden gescoord. Een zelfde maar minder sterke tendens zien we t.a.v. het thema "onderwijs in de middeleeuwen". Voorts moet vermeld worden dat in het thema "intermenselijke relaties in de gouden eeuw" naast de kooplieden het grauw wordt genoemd. Bovendien zien we in het thema "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw" de arbeiders en werklozen in de z.v.-geschiedenisboekjes steeds belangrijker worden.

Al met al zijn er in de z.v.-boekjes t.a.v. het sociaal systeem duidelijk aanwijsbare verschillen tussen de aandacht die de diverse themata en categorieën van de auteurs krijgen. Inhoudelijk gezien kunnen we ook veranderingen constateren, m.n. in de categorie sociale gelaagdheid van het thema "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw" en in het thema "onderwijs in de 18e en 19e eeuw".

3.3.3. Conclusie

De onderscheiden sociale themata vertonen overwegens duidelijke verschillen in verkregen aandacht. Bij rangordening zijn het over het algemeen themata betrekking hebbend op de intermenselijke relaties die de eerste vier plaatsen bezetten.

Het thema "intermenselijke relaties in de middeleeuwen" neemt binnen elke onderscheiden levensbeschouwelijke oriëntatie in alle tijdvakken de eerste plaats in. Behalve binnen het kader van de beschrijving van de Germanen krijgt de rol van de vrouw nauwelijks enige aandacht. Slechts in één r.k.-methode van de derde periode worden vrouwelijke

rolaspecten beschreven. In de middeleeuwen blijft de adel nagenoeg in alle boekjes door de drie perioden heen het belangrijkst. De strijd neemt — zowel in de middeleeuwen als in de gouden eeuw — in alle tijdvakken een belangrijk deel van bijna alle boekjes in beslag. Ontspanning, spel en feest kwamen, als we de auteurs moeten geloven, in de gouden eeuw niet voor. Het kind komt in de derde periode in de r.k.- en de z.v.-boekjes meer naar voren dan voorheen. Niet altijd is dit het geval in de p.c.-boekjes. In de derde periode is ook binnen elke levensbeschouwelijke oriëntatie een accentverschuiving te bespeuren van de rijke, zorgeloos levende kooplieden naar de problematiek van arbeiders en werklozen in de 18e en 19e eeuw. In de r.k.- en z.v.-boekjes worden t.a.v. het thema "onderwijs in de 18e en de 19e eeuw" steeds meer en andere aspecten genoemd. Alleen de p.c.-boekjes blijven aandacht schenken aan de slavenhandel, terwijl de r.k.- en z.v.-boekjes dit thema laten vallen.

3.4. Resultaten m.b.t. het cultuurgebied onderwijs

3.4.1. Dwarsdoorsnede

De onderzoeksvraagstelling: "Zijn er verschillen op didactisch gebied binnen een periode (1, 2 of 3) tussen de drie onderscheiden levensbeschouwelijke oriëntaties (p.c., r.k. en z.v.)?" wordt beperkt tot de tweede periode (tabel 86). In elke levensbeschouwelijke oriëntatie is er één methode die *à l'histoire bataille* en beschavingsgeschiedenis geeft. De p.c.- en z.v.-boekjes geven de geschiedenis grotendeels weer d.m.v. feiten. De r.k.-boekjes kiezen voor verhalen en feiten. Alle methoden zijn progressief, alle r.k.-methoden daarnaast ook nog concentrisch. Alle r.k.-boekjes geven reproducerende vragen. Reproducerende vragen troffen we ook aan in een z.v.-methode. Bijna elke methode bevat jaartallenlijstjes, plaatjes en tekeningen in deze periode. Alle r.k.-methoden illustreren de geschiedenis bovendien aan de hand van kaartjes. Er is maar één methode (p.c.) die in dit tijdvak uit enkel tekst bestaat.

3.4.2. Lengtedoorsnede

Zijn er veranderingen op didactisch gebied in de p.c.-boekjes door de drie perioden heen?

De p.c.-boekjes geven de geschiedenisleerstof overwegend weer in een combinatie van *histoire bataille* en beschavingsgeschiedenis. In de tweede periode echter ligt de nadruk op *histoire bataille*. De leerstof wordt gepresenteerd in verhalen en feiten, behalve in de tweede periode waar het accent op de feiten ligt. Alle methoden zijn progressief van opbouw, maar in de laatste periode zijn twee van deze progressieve methoden bovendien concentrisch. Wat verder naar voren komt is, dat in de derde periode voor het eerst producerende, reproducerende vragen, invuloefeningen, knipvellen, tijdbalken en werkboeken aan bod komen. Plaatjes en tekeningen zijn in elke periode goed tot zeer goed in de boekjes vertegenwoordigd. Voor schema's en kaartjes geldt dit alleen voor de laatste periode. In de eerste en de tweede periode zijn ze slechts in een enkele methode opgenomen.

Zijn er veranderingen op didactisch gebied in de r.k.-boekjes door de drie perioden heen?

In de eerste periode wordt de geschiedenis beschreven in de vorm van *histoire bataille*. In de tweede periode wordt dit minder, terwijl er in de laatste periode nog één methode is die *histoire bataille* geeft in combinatie met beschavingsgeschiedenis. De overige twee

schrijven beschavingsgeschiedenis. De vorm waarin de geschiedenis wordt gegoten is in alle drie de perioden overwegend die van verhalen en feiten. In de eerste en de tweede periode zijn de methoden progressief of progressief-concentrisch. Dit geldt ook voor de methoden in de derde periode, met dien verstande dat er één methode thematisch pur sang is opgebouwd. Naast de reproducerende vragen die in elke methode in de tweede en de derde periode waren opgenomen, worden in de derde periode ook producerende vragen gesteld. Binnen de derde periode vinden we in twee van de drie methoden invuloefeningen, groepsopdrachten, schema's die voorheen niet aanwezig waren. In dezelfde periode vinden we in een enkel boekje ook nog knipvellen en tijdbalken. Plaatjes, tekeningen en kaartjes worden pas algemeen opgenomen in de tweede en de derde periode. Jaartallenlijstjes werden in alle r.k.-boekjes aangetroffen.

	074pc2	129 pc2	059pc2	096rk2	095rk2	070rk2	063zv2	114zv2	113zv2
histoire bataille	x	x		x		x		x	x
beschavingsgeschiedenis									
hist. bat./besch. gesch.			x		x		x		
verhalen									
feiten	x	x		x				x	x
verhalen/feiten			x		x	x	x		
progressief	x	x	x					x	x
thematisch									
regressief									
progressief/thematisch									
progressief/concentrisch				x	x	x	x		
producerende vragen									
reproducerende vragen				x	x	x			x
invuloefeningen									
jaartallenlijstjes	x	x		x	x	x	x	x	x
kernlessen	x				x		x		
keuzelessen									
groepsopdrachten									
herhalingslessen						x			
werkboeken									
alleen tekst		x							
plaatjes	x		x	x	x	x	x	x	x
knipvellen									
tekeningen	x		x	x	x	x	x		x
schema's	x						x		
tijdbalken									
kaartjes	x			x	x	x			x

Tabel 86: overzicht van het al of niet aanwezig zijn van de bij het cultuurgebied onderwijs onderscheiden categorieën in de onderzochte geschiedenisleerboekjes van periode 2. (x is aanwezig)

	p.c.			r.k.			z.v.		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3
histoire bataille	x	xx	x	xxx	xx		xxx	xx	x
beschavingsgeschiedenis						xx			
hist. bat./besch. gesch. verhalen	xx	x	xx		x	x		x	xx
feiten	x	xx	x	x	x	x	x	xx	xx
verhalen/feiten	xx	x	xx	xx	xx	xx	xx	x	x
progressief	xxx	xxx	x	xx		x	xxx	xx	xx
thematisch									
progressief									
progressief/thematisch									x
progressief/concentrisch			xx	x	xxx	x		x	
producerende vragen			x			xx			x
reproducerende vragen			xxx	x	xxx	xxx		x	xxx
invuloefeningen			xx			xx			xx
jaartallenlijstjes		xx	xxx	xxx	xxx	xxx		xxx	xxx
kernlessen		x	x	x	x			x	xx
keuzelessen									
groepsopdrachten						xx			x
herhalingslessen					x				xx
werkboeken			xx			x			x
alleen tekst		x		xx			xxx		
plaatjes	xxx	xx	xxx	x	xxx	xxx		xxx	xxx
knipvellen			x			x			
tekeningen	xxx	xx	xxx	x	xxx	xxx		xx	xxx
schema's		x	xx			xx		x	xx
tijdbalken			x			x			xx
kaartjes	x	x	xxx	x	xxx	xxx		x	xxx

Tabel 88: overzicht van het al of niet aanwezig zijn van de bij het cultuurgebied onderscheiden categorieën in de onderzochte geschiedenisleerboekjes van drie levensbeschouwelijke oriëntaties in drie onderscheiden tijdvakken. (x is aanwezig)

Zijn er veranderingen op didactisch gebied in de z.v.-boekjes door de drie perioden heen?

Duidelijk valt te constateren dat men in de z.v.-boekjes overgaat van histoire bataille (1e tijdvak) naar histoire bataille/beschavingsgeschiedenis (3e tijdvak). In de eerste periode wordt de stof merendeels aangeboden d.m.v. verhalen en feiten, in de tweede en de derde periode vnl. aan de hand van feiten. Alle methoden zijn progressief, met uitzondering van één in de tweede en één in de derde periode, te weten één progressief-concentrisch en progressief-thematische. Vragen komen vnl. voor in de boekjes van de derde periode. Jaartallenlijstjes en plaatsjes zijn vanaf de tweede periode goed vertegenwoordigd. Andere categorieën zoals invuloefeningen, kernlessen, herhalingslessen, schema's, tijdbalken en kaartjes komen in het derde tijdvak aan bod.

3.4.3. Conclusie

In de r.k.- en z.v.-boekjes is duidelijk een verandering te bespeuren van *histoire bataille* naar beschavingsgeschiedenis of een combinatie van deze. In de p.c.-boekjes is hier sprake van een golfbeweging. Deze golfbeweging in de p.c.-boekjes vinden we ook t.a.v. de vorm waarin de leerstof wordt gepresenteerd. In de z.v.-boekjes echter wordt de combinatie verhalen/feiten vervangen door het overwegend geven van feiten. In de derde periode worden twee van de drie p.c.-methoden progressief-concentrisch, een r.k.-methode thematisch en een z.v.-methode progressief-thematisch.

Over het algemeen houden de methoden vast aan de progressieve leerstofopbouw. Uitgezonderd de plaatjes en de tekeningen in de p.c.-boekjes en de jaartallenlijstjes van de r.k.-boekjes zijn de overige categorieën in de eerste periode nauwelijks of niet aanwezig. Een aantal daarvan, zoals reproducerende vragen, schema's en kaartjes dienen zich overwegend in de tweede periode voorzichtig aan. Jaartallenlijstjes, plaatjes en tekeningen zijn in dit tweede tijdvak overal goed tot zeer goed ingeburgerd. Naast deze categorieën, die in de derde periode blijven gehandhaafd, zien we hier en daar nieuwe categorieën in de boekjes opduiken, zoals invuloefeningen, groepsopdrachten, werkboeken, knipvellen en tijdbalken. Duidelijk blijkt: hoe recenter de verschijningsdatum van het boekje hoe meer verschillende categorieën erin voorkomen.

4. Besluit

Als afsluiting van dit artikel lijkt het zinvol ons te bezinnen op de vraag naar de waarde van het zojuist voltooide onderzoek. Welk resultaat heeft het opgeleverd en wat kan daarmee worden gedaan?

"Zijn er de laatste honderd jaar veranderingen opgetreden in de inhoud van de vaderlandse geschiedenisboekjes op de lagere school?" Uit het voorgaande komt naar voren dat dit zeer zeker het geval is, b.v. in themata als "kruistochten" (Islam), "reformatie" (prereformatorische periode), "intermenselijke relaties in de 18e en 19e eeuw" (kind en arbeider) en "onderwijs in de 18e en 19e eeuw". Daarnaast is, wat het cultuurgebied onderwijs betreft, een toenemende differentiatie gesignaleerd in de didactische opbouw van geschiedenisboekjes. Als algemene conclusie op de globale onderzoeksvraagstelling kunnen we echter stellen dat we *niet veel* strikt inhoudelijke veranderingen konden signaleren, in het bijzonder niet in de onderzochte p.c.-boekjes, waar te weinig veranderingstendenzen langzamer op gang blijken te komen dan in de r.k.- en z.v.-boekjes. We kunnen slechts gissen naar de oorzaak van deze uitkomst. Naar onze mening is deze vraag zo complex dat ze discussiestof kan opleveren voor een apart onderzoek.

Dit wordt vooral duidelijk wanneer we ons realiseren dat het zojuist voltooide onderzoek zijn beperkingen kent. Het bleek onmogelijk het universum van geschiedenisboekjes voor de lagere school in ons onderzoek te betrekken, een gestratificeerde steekproef te trekken of alle door Idenburg onderscheiden cultuurgebieden te onderzoeken. Ook is het materiaal nog niet geanalyseerd op de toonaard waarin de auteur spreekt over de diverse onderwerpen. Misschien liggen hier aanknopingspunten voor vervolgonderzoek.

Al doet elk onderzoek nieuwe vragen rijzen, voorlopig kan het resultaat van ons onderzoek misschien gebruikt worden bij de gedachtenbepaling rond het geschiedenisonderwijs op de lagere school. Er is uit naar voren gekomen dat ons geschiedenisonderwijs – inhoudelijk gezien – vrij sterk wordt bepaald door traditie: de onderwerpen die

in vervlogen dagen door de meester naar voren werden gebracht, worden ook nu nog onderwezen. Als we tot de slotsom komen dat dit zo moet blijven, om welke reden dan ook, zijn we nu uitgepraat.

Als we echter van mening zijn dat ons onderwijs ook inhoudelijk moet worden aangepast aan vernieuwde inzichten, dan rijst de vraag: "Wat moet er dan inhoudelijk veranderen?" Op deze vraag kunnen we slechts een ontoereikend antwoord geven. In ieder geval zijn we van mening dat geschiedenisonderwijs meer moet gaan in de richting van onderwijs in beschavingsgeschiedenis, waarbij onderwerpen als de rol van de vrouw en het kind in de geschiedenis en het concrete leven van-alles-dag meer in het geschiedenisonderwijs naar voren moet komen, hetzij in de methode, hetzij in de les gegeven door de leerkracht. Hoe leefde het gezin in vroeger tijden, welke kleding droegen de mensen, hoe woonde men, hoe ging men op reis, wat voor spelletjes speelden de kinderen, enz. enz. zijn onderwerpen die we zouden willen zien aangesneden in de klas. Ze zijn in de door ons onderzochte methoden slecht vertegenwoordigd.

In hoeverre de andere vier door Idenburg genoemde cultuurvelden in de geschiedenisboekjes zijn vertegenwoordigd en de mate waarin hierin verandering is opgetreden, zijn vragen waarover we geen uitspraak mogen doen: ze zijn niet betrokken in ons onderzoek. Ook hier ligt een mogelijkheid tot vervolgonderzoek. Eerst wanneer alle zeven door Idenburg onderscheiden cultuurvelden in ogenschouw worden genomen bij het geschiedenisonderwijs op de lagere school zullen we kunnen spreken van onderwijs in beschavingsgeschiedenis.

Overzicht van de populatie van geschiedenismethoden*

001. Alkema, M., Eerden, T.J. van en Elema, R.J., Gisteren, vandaag, morgen. Heutink, Vriezeveen 1971
002. Baas, O., Onze Historie. Noordhoff en Smit, Groningen 1881
003. Bakker, C.M.A., Nu, toen en straks. Geschiedenismethode voor de basisschool. Deel 1, 2 en 3. W. Versluys, Amsterdam 1969
004. Bakker, C.M.A., Nu, toen en straks. Geschiedenismethode voor de katholieke basisschool. Deel 1, 2 en 3. W. Versluys, Amsterdam 1969
005. Bakkum, P., Jonges, J. en Mourik, J. van, Eenvoudige geschiedenis van Nederland voor de lagere school. Deel 1, 2 en 3. Wolters, Groningen 1948
006. Beknopt leerboekje der vaderlandse geschiedenis, ten dienste der katholieke scholen. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg 1895
007. Belle, J. van en Barth, J.C., Mijn Schildt ende Betrouwen. Deel 1, 2 en 3. v. Goor, Den Haag 1951
008. Bennekom, J.A. en Bunt, A.W. van de, Beknopte geschiedenis van de Nederlanden. Deel 1, 2 en 3. Wolters, Groningen 1951
009. Berghuis, Joh. en Dijken, H.M., Uit vaders en grootvaders tijd. Wolters, Groningen 1888
010. Blankensteyn, G., In nacht en stormgebruik. Thieme, Zutphen 1953³
011. Blonk, A. en Wijbenga, D., De tijdstroom door de lage landen. Wolters, Groningen 1964
012. Blum, J.H., Zestig jaartallen uit onze geschiedenis. Beknopte tijdstafel voor de volksschool. Wolters, Groningen 1893⁴
013. Boer, M.G., Beknopt leerboek der geschiedenis van ons vaderland. Leiden, 1927¹⁰
014. Boer, M.G. en Presser, J., Beknopt overzicht der geschiedenis van ons vaderland. Noordhoff, Groningen 1959⁹
015. Bogaers, T., Tijdstafel vaderlandse geschiedenis. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg 1927⁴
016. Bont, de, Korte geschiedenis des vaderlands. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg 1880⁵
017. Borg, J. ter en Wiersinga, A., Geschiedenis des vaderlands. Kemink en Zn, Utrecht 1903

* vetgedrukte methodenummers zijn opgenomen in de steekproef.

018. Borg, J. ter en Wiersinga, A., Kijkjes in onze geschiedenis. Deel 1 en 2. Kemink en Zn, Utrecht 1900⁵
019. Brill, W.G., De gang der geschiedenis van Nederland. Leiden 1890
020. Broeke, E. ten, Leerboekje voor de Vaderlandse Geschiedenis, Wolters, Groningen 1957
021. Broeke, E. ten, leerboekje van de vaderlandse geschiedenis voor voorbereidingsklassen en het voortgezet lager onderwijs. Wolters, Groningen 1914²
022. Broeke, E. ten, Tijdtabel van de vaderlandse geschiedenis met korte aantekeningen ter herhaling voor voorbereidingsklassen. Wolters, Groningen 1906
023. Brouwer, R. en Groenendijk, T.L., Schijnwerpers op onze geschiedenis. Deel 1 en 2, Noordhoff, Groningen 1963
024. Bruyn, C.P. en Swierstra, N.Tj., Langs opwaartse wegen. Deel 1, 2, 3 en 4. Wolters, Groningen 1925-1926
025. Bruyn jr. D. de, Kleine geschiedenis van ons vaderland. Noordhoff, Groningen 1904
026. Buytendijk, C.J. e.a., Geschiedenis in onderwerp en opdracht. Deel 1, 2 en 3. Meulenhoff Educatief, Amsterdam 1973
027. Claassen, V., Vaderlandse geschiedenis. Leerjaar 4, 5 en 6. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg 1950⁵
028. Coolen, C.C., Beknopt overzicht der Vaderlandse Geschiedenis voor de lagere school. Malmberg, Nijmegen 1907
029. Corporaal, R. en Weiden, G. van de, Terugzien en ontdekken. Deel 1, 2 en 3. Wolters-Noordhoff 1973
030. De jonge Nederlander. Leesboek over vaderlandse geschiedenis voor de lagere school. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg 1908⁹
031. Decker, B.H., Gebeurtenissen en toestanden. Inleiding, deel 1 en 2. Malmberg, Nijmegen 1913
032. Deelman, H. en Knoop, J.D., Leesboek van de vaderlandse geschiedenis voor de lagere school te Amsterdam. Akkeringa, Amsterdam 1895
033. Dekker, A.J., Geschiedenis van ons vaderland. Deel 1. Joh. Ykema, 's-Gravenhage 1913³
034. Doedes, N.D., De Nederlanders. Meyer en Schaafsma, Leeuwarden 1908⁴
035. Dominicus, J., In één jaar klaar. Deel 1 en 2. Koks-Gesto, Alkmaar 1965
036. Donkersloot, Th.M.J., De Schakel. Wolters, Groningen 1960
037. Drenth, E., Hoofdpunten der vaderlandse geschiedenis. D. Mijs, Tiel 1889
038. Drenth, E., Vaderlandse geschiedenis. D. Mijs, Tiel 1888
039. Duyl, C.F. van, Mijn vaderland. Wolters, Groningen 1883²
040. Duyser, J.L.Ph., Aantekeningen over vaderlandse geschiedenis. Noordhoff en Smit, Groningen 1885
041. Dutmer, D.H. en Smit, A., Wisselend getij. Deel 1, 2 en 3. Kok, Kampen 1961
042. Eegdeman, C. en Roggeveen, L., Wij doen geschiedenis. Deel A en B. v.Goor en Zn., Den Haag 1957
043. Egbert, H., Tijdtabel van de geschiedenis des vaderlands voor de lagere school. D. Mijs, Tiel 1886
044. Elberts, W.A., Taferelen uit de geschiedenis des vaderlands voor mijn leerlingen bewerkt. Amsterdam 1882
045. Erhartz, B.A. en Bosman, J.M.H., Ons verleden. Deel 1 en 2. Schoonhoven 1878⁴ (deel 2), 1893⁷ (deel 1)
046. Fouw, A. de, Geschiedenis van de Nederlanden voor de christelijke school, bewerkt door Bennekom, J.A. van en Bunt, A.W. van de. Deel 1, 2 en 3. Wolters, Groningen 1949
047. Geist, P.H., Chronologisch overzicht van de geschiedenis des vaderlands ten gebruike der scholen. Wolters, Groningen 1900⁷
048. Gilhuis, T.M., Kort en goed. Deel 1 en 2. Bosch en Keuning, Baarn 1963
049. Goudswaard, A. en Zwart, J., de weg van ons volk. Wolters, Groningen 1956
050. Grimme, A. en Norel, K., Mannen van naam. Deel 1, 2 en 3. Wolters, Groningen 1960.
051. Grimme, A. en Norel, K., Op vleugels door de eeuwen. Deel 1 en 2. Wolters, Groningen 1961
052. Groenier, A., Tijdtabel der vaderlandse geschiedenis. Tjeenk Willink, Zwolle 1900
053. Haaren, J.H. van, Uit ons verleden. Deel 1 en 2. Malmberg, 's-Hertogenbosch 1929²
054. Have, J.J. ten, Eerste leesboekje der vaderlandse geschiedenis. Joh. Ykema, 's-Gravenhage 1911⁸
055. Have, J.J. ten, Tijdtabel der vaderlandse geschiedenis. Joh. Ykema, 's-Gravenhage 1913⁹
056. Hofman, A.A., en Rootnat, B., Ons land en volk. Wolters, Groningen 1906
057. Hulst, W.G. van de en Huizinga, R., Jaartallen- en repetitieboekje bij Toen en nu. Wolters, Groningen 1930
058. Hulst, W.G. van de, Duizend jaar. Samsom, Alphen aan de Rijn 1966
059. Hulst, W.G. van de en Huizinga, R., Toen en nu. Wolters, Groningen 1925⁵

060. Hulzen, J. van, Twintig eeuwen. Deel 1 en 2. Kok, Kampen 1959
061. Jongh, J.W. de en Poelje, A.G. van, Kern der vaderlandse geschiedenis. Wolters, Groningen 1928
062. Jongh, J.W. de, Geschiedkundig leesboek voor de lagere school. Deel 1, 2 en 3. Wolters, Groningen 1915
063. Jongh, J.W. de e.a., Kleine vaderlandse geschiedenis voor de lagere school. Deel A en B. Wolters, Groningen 1925.
064. Jongh, J.W. de, Woord naast beeld. Deel 1. Joh. Ykema, 's-Gravenhage 1916⁶
065. Kampen, J. van en Tander, J.D.H., Neerlands verleden. Deel A en B. Malmberg, 's-Hertogenbosch 1950
066. Kanon, D., Onze voorouders. Noordhoff, Groningen 1885
067. Kanon, D., Verleden en heden. Noordhoff, Groningen 1884
068. Kanon, D., Wat was en is. Deel 1 en 2. Noordhoff, Groningen 1891² (deel 2), 1900³ (deel 1)
069. Kaspers, J., Geschiedenis werkboek. Deel 1 en 2. H. Versluys, Amsterdam 1951
070. Kessen, J., Ons land en ons volk. Deel 1, 2 en 3. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg 1926³ (deel 3), 1927⁵ (deel 2), 1931⁶ (deel 1)
071. Korte geschiedenis des vaderlands, ten dienste van katholieke scholen. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg 1891⁸
072. Kramer, J.G. en Kley, Jac. van de, Feiten en verhalen. Deel 1 en 2. Wolters, Groningen 1954
073. Kramers, J.H., Korte schets en chronologische tafel der vaderlandse geschiedenis. Herzien 1880.
074. Kuyvenhoven, V. Risseeuw, J.C. en Tol, H. van de, Beknopte geschiedenis van ons vaderland. Wolters, Groningen 1932
075. Kuyvenhoven, V. en Tol, H. van de, Beknopte geschiedenis van ons vaderland. Wolters, Groningen 1960
076. Laarman, B., Toestanden en gebeurtenissen. Deel 1, 2 en 3. Noordhoff, Groningen 1950¹³ (deel 3), 1954¹⁹ (deel 2), 1959²² (deel 1)
077. Lambooy, Th.P.A., In het verleden ligt het heden. Wolters, Groningen 1948
078. Lambooy, Th.P.A., Wat ons is wedervaren. Deel 1 en 2. Wolters, Groningen 1961
079. Langendijk, D., Vaderlandse geschiedenis voor het christelijk lager en voortgezet onderwijs. Wolters, Groningen 1922
080. Leopold, L., Uit onze geschiedenis. Wolters, Groningen 1884⁸
081. Lockefeer, L., Van hunebed tot maanraket. Luctor, Baarn 1960
082. Louwerse, P., Geschiedenisversjes voor onze volksschool. Wolters, Groningen 1878
083. Lukkes, J., en Nonnekens, J.A.J., Hoe het groeide. Deel 1 en 2. Noordhoff, Groningen 1949
084. Mensink, L.J.A., Van hunebed tot ruimtevaarder. Deel 1 en 2. Thieme, Zutphen 1964
085. Metzmakers, B.D., De mens op weg. Malmberg, 's-Hertogenbosch 1953
086. Meulen, G. van de en Wansink, H., Ons oude Nederland. Deel 1, 2 en 3. Spruyt, van Mantgen en de Does, Leiden 1955⁴
087. Michels-Scholten, J.A. en Nuys, H.J., Op weg door vijftig eeuwen. Wolters, Groningen 1974
088. Michels-Scholten, J.A. en Nuys, H.J., Uit album en plakboek. Wolters, Groningen 1970
089. Mieras Jz, M., Beknopte vaderlandse geschiedenis voor de lagere school. D. Mijs, Tiel 1895
090. Mieras Jz, M., Geschiedenisvragen voor de hoogste klassen der lagere school en de voorbereidingsklassen van de normaalschool. D. Mijs, Tiel 1897
091. Moerman, J.J. en Douma, H., Onze vaderlandse geschiedenis. Deel 1 en 2. Brusse N.V., Rotterdam 1957⁴
092. Molt, E., Geschiedkundige verhalen. Deel 1 en 2. Wolters, Groningen 1948
093. Mulder, L., Korte handleiding tot de kennis der geschiedenis van ons vaderland. Sneek 1888⁸
094. N, B., De vaderlandse geschiedenis in korte lessen. Malmberg, 's-Hertogenbosch 1924⁵
095. Nillesen, J.A., Rood, wit en blauw. Voorloper, deel 1, 2 en 3. Malmberg, 's-Hertogenbosch 1941²
096. Nillesen, G.J. en Haaren, J.H. van, Eenvoudige vaderlandse geschiedenis voor de rooms-katholieke lagere school. Deel 1, 2, 3 en 4. Malmberg, 's-Hertogenbosch 1935⁵
097. Nimwegen, B. van, Groot, R. de en Sanders, E., Van eigen land en wereldband. Voorloper, deel 1a, 1b, 2a en 2b. Malmberg, 's-Hertogenbosch 1967
098. Nuiver, A. en Reinders, O.J., Een nieuw honderdtal. Wolters, Groningen 1905⁶
099. Nuiver, A. en Reinders, O.J., Ons vaderland. Wolters, Groningen 1886²
100. Nuiver, A. en Reinders, O.J., Tijdrekenkundig overzicht van de vaderlandse geschiedenis. Wolters, Groningen 1889⁴
101. Oosterlee, P. en Wagenvoort, H., Van vroeger tijden. Deel 1, 2 en 3. Wolters, Groningen 1915-1916
102. Overzicht vaderlandse geschiedenis. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg 1901⁴

103. Pelt, D. van en Ent, P. van de, Nu en vroeger. Deel 1 en 2. W. Versluys, Amsterdam 1903⁷ (deel 1), 1905⁷ (deel 2)
104. Pluim, T., Kleine vaderlandse geschiedenis voor de lagere school. Noordhoff, Groningen 1902⁴
105. Pluim, T., Vaderlandse geschiedenis voor het lager onderwijs, Noordhoff, Groningen 1912⁹
106. Prop, G., Kleine vaderlandse geschiedenis in woord en beeld. Deel 1 en 2. Thieme, Zutphen 1947
107. Prop, G., Vaderlandse geschiedenis in woord en beeld. Deel 1 en 2. Thieme, Zutphen 1954¹⁴
108. Reinders, O.J., Kleine vaderlandse geschiedenis. Wolters, Groningen 1881³
109. Rijsens, F. van, Beknopte geschiedenis des vaderlands. Wolters, Groningen 1895
110. Rijsens, F. van, Leesboek over de geschiedenis des vaderlands, bewerkt door Jolmers, C.S. Wolters, Groningen 1919
111. Rijsens, F. van, Leesboek over de geschiedenis des vaderlands. Wolters, Groningen 1901⁴
112. Rijsens, F. van, Vaderlandse geschiedenis voor de lagere school. Wolters, Groningen 1914¹⁴
113. Rijsens, F. van, Vaderlandse geschiedenis voor de lagere school, bewerkt door Meulen, A.J. van de. Wolters, Groningen 1914
114. Rijsens, F. van en Meulen, A.J. van de, Vaderlandse geschiedenis voor de lagere school, bewerkt door Jomers, C.S. Wolters, Groningen 1922
115. Roorda, J., Beknopt overzicht der Nederlandse geschiedenis voor de hoogste klassen der lagere school. Wolters, Groningen 1931
116. Rooymans, G.J. en Hart, A.M. van de, Stam en staat. Deel 1, 2 en 3. Malmberg, 's-Hertogenbosch 1935
117. Rosie, E.W., Geschiedenis. Noordhoff, Groningen 1960
118. Roukema, R.J., De kern van de vaderlandse geschiedenis. Kok, Kampen 1968
119. Sander, J.C., De geschiedenis van ons vaderland. Wolters, Groningen 1890³
120. Scheringa, S. e.a., Het volk der lage landen. Deel 2. Ten Brink, Meppel 1958
121. Schets onzer vaderlandse geschiedenis. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg 1893
122. Snoek, H. en Bennekom, J.A. van, Adieu Courage, Deel 1 en 2. Wolters, Groningen 1955
123. Snoek, I. en Montsma, A., De vaderlandse geschiedenis, bewerkt door Montsma, F.J. Deel 1, 2 en 3. Nijgh en v. Ditmar 1967
124. Spierings, M., De jonge Nederlander. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg 1912¹⁰
125. Spierings, M., Ons verleden en ons heden. Deel 1, 2 en 3. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg 1938 - 1939
126. Stouthamer, P. en Vries, K. de, De lange weg. Deel 1, 2 en 3. Spruyt, van Mantgen en de Does, Leiden 1971
127. Tielemans, J.L., Thans en vroeger. Amsterdam 1902
128. Timmermans, A., Zo was het. Deel 1, 2, 3a, 3b, 4a en 4b. Helmond, Helmond 1959
129. Timmermans, P., Vaderlandse geschiedenis in eenvoudige lessen voor christelijke scholen. Wolters, Groningen 1929
130. Vaderlandse geschiedenis voor vierde, vijfde en zesde leerjaar. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg 1933
131. Vierhout, C.M.M., De geschiedenis van Nederland. Sijthoff, Leiden 1891
132. Vlasblom, J., Van hunebed tot heden. Wolters, Groningen 1956
133. Vos, Jac. M., Twintig eeuwen. Noordhoff, Groningen 1931
134. Vos Az, G.J. en Vos, J.M., Voorheen en thans. Wolters, Groningen 1898
135. Wageningen Pz, R. van, Tijdstafel van de geschiedenis des vaderlands in drie leerkingen. Wolters, Groningen 1903⁵
136. Werff, S. van de en Woudsma, S.H., Van hunebed tot heden. Deel 1 en 2. Wolters, Groningen 1952
137. Werff, S. van de en Woudsma, S.H., Wat het hunebed vertelde. Deel A en B. Wolters, Groningen 1967
138. Wieland, R., Nieuwe vaderlandse geschiedenis voor de jeugd. Amsterdam 1954
139. Willems, C. en Heer, L.M. van, Onze geschiedenis. R.K. Jongensweeshuis, Tilburg 1914⁵
140. Wouters, D., en Hoogwerf, J., Geschiedenis des vaderlands. Deel 1, 2 en 3. Noordhoff, Groningen 1924² (deel 3), 1926² (deel 2), 1928² (deel 1)

Lijst van geraadpleegde literatuur

1. Berg, A.H. van den, Geschiedenis naar menselijke maat. In: Het onderwijs in de zaakvakken nieuwe stijl. 's-Hertogenbosch 1968
2. Berg, A.H. van den, Waarden en doelen in het geschiedenisonderwijs. In: Vernieuwing van opvoeding en onderwijs 26 (1967)
3. Blonk, A. en Wijbenga, D., Langs oude paden. Groningen 1959
4. Bos, D., Onze volksopleiding. Groningen 1898
5. Bosch, C.M.H., Geschiedenisonderwijs en onderwijstelevisie. In: Onderwijstelevisie 1968
6. Brouwer, W. en Jong, G. de, Nieuwe geschiedenis der Nederlandse beroerten. Tilburg 1967 (Opvoedkundige brochurenreeks 227)
7. Brugmans, I.J., Honderd vijftig jaren arbeid op het onderwijsterrein. Groningen 1961
8. Casimir, R. en Verhey, J.E., Pedagogische encyclopedie (deel 1) Groningen — Batavia z.j.
9. Corte, E. de, Beknopte didaxologie. Groningen 1972
10. Denkers, V., Vernieuwing van het geschiedenis-onderwijs. Tilburg 1958 (Opvoedkundige brochurenreeks 187)
11. Duppen, J. van, Tendensen in ons geschiedenisonderwijs. In: Christene School 73 (1966)
12. Fokkema, D., Bijzondere didactiek VIIIa. Groningen 1959
13. Fouw, A. de, Over het geschiedenisonderwijs in de lagere school. In: Pedagogische Studiën 20 (1939)
14. Gerritsen van de Hoop, J.W., Inhoudsanalyse. Sociologisch instituut der rijksuniversiteit Leiden z.j.
15. Gerritsen van de Hoop, J.W., Verslag van de projectgroep "inhoudsanalyse van basisschoolboeken". Sociologisch instituut der rijksuniversiteit Leiden z.j.
16. Geurts, P.A.M., De thematische methode in het geschiedenisonderwijs. In: Kleio Didactica 1 (1964)
17. Geyl, P., De waarde van het geschiedenisonderwijs. In: Weekblad van het genootschap van leraren 56 (1962)
18. Gilhuis, T.M., Protestanten en katholieken kijken in elkaars geschiedenisboekjes. In: Correspondentieblad — De Christelijke onderwijzer — 12 (1966)
19. Gilhuis, T.M., Rapport in opdracht van de Willem de Zwijgerstichting uitgebracht over het Vaderlandse Geschiedenisonderwijs op de Rooms-Katholieke Lagere Scholen in Nederland. 's-Gravenhage 1948
20. Grote Winkler Prins, Deel 16 en 17. Amsterdam/Brussel 1973⁷
21. Hooning, Th.J., Geschiedenisonderwijs in historisch perspectief. In: Pedagogische Studiën 47 (1970)
22. Hulzen, A. van, Schematische oriëntering in het vak vaderlandse geschiedenis op de basisschool. Groningen 1968
23. Idema, M. en Roos, W. de, Praktikumwerkboek "methoden en technieken". Rijksuniversiteit Leiden 1973/1974
24. Idenburg, Ph.J., Schets van het Nederlandse schoolwezen. Groningen 1964²
25. Idenburg, Ph.J., Theorie van het onderwijsbeleid. Groningen 1973²
26. Jong, G. de, Kind, school en geschiedenis. Amsterdam/Brussel 1975⁶
27. Jonges, J. en Mourik, J. van, Geschiedenis. Groningen 1952
28. Jongh, J.W. en Otte, J., Lesstof voor het geschiedenisonderwijs op de lagere school (I en II) Groningen 1929
29. Katholieke Encyclopedie voor Opvoeding en Onderwijs. Deel II. Den Haag 1950
30. Keyser, C. de, Inleiding in de geschiedenis van het westerse vormingswezen. Antwerpen 1969⁵
31. Klapper "methoden en technieken". Pedagogisch Instituut Rijksuniversiteit Leiden 1974
32. Kolléwijn Nz, A.M., De geschiedenis als leervak. Amersfoort 1889
33. Langeveld, M.J., Beknopte theoretische pedagogiek. Groningen 1971
34. Ligt — van Rossum, C.L. de, De tijd dringt. Arnhem 1928
35. Luipen, W., Nieuwe inleiding tot de existentiële fenomenologie. Utrecht 1969 (Aula 415)
36. Molen, Y. van de, Enige gedachten betreffende het onderwijs in de vaderlandse geschiedenis op de lagere school. 's-Gravenhage z.j.
37. Oosterlee, P., De geschiedenis op de volksschool. Nijmegen 1893
38. Over geschiedenis — onderwijs. Losse Pedagogische Studiën onder redactie van J.H. Gunning Wzn en Ph. Kohnstamm. Groningen 1926

39. Rapport van de doelstellingencommissie ingesteld door het bestuur der V.G.N. In: Kleio — Didactica 6 (1967)
40. Richtlijnen geschiedenisonderwijs. Christelijk Pedagogisch Studiecentrum 46. 's-Gravenhage 1963
41. Scheepstra, H. en Walstra, W., Beknopte geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs vooral in Nederland. Groningen 1911⁵
42. Steffens, G.H., Pedagogische axiologie. Rijksuniversiteit Leiden z.j.
43. Swierstra, N.Tj., Hervorming van het geschiedenisonderwijs, noodzakelijk en mogelijk. In: Pedagogische Studiën 18 (1937)
44. Toebes, J.G., Van een leervak naar een denk- en doevak. In: Kleio, februari 1976
45. Veen, G. van, Beschouwingen over het geschiedenisonderwijs. In: Pedagogische Studiën 18 (1937)
46. Verslag van de projectgroep "inhoudsanalyse van de basisschoolboeken". Bijlage A, chronologisch verslag. Sociologisch Instituut der Rijksuniversiteit Leiden z.j.
47. Vletter, A. de, Over geschiedenisonderwijs, beginsel en methode. Groningen 1919
48. Wirtz Cz, J.C., Het onderwijs in geschiedenis. Baarn 1911

Drs. J. Bouwsma
SCHOOLBOEKEN IN OXFORD

Van 8 t/m 11 Augustus 1978 vond in het sfeervolle Brasenose college te Oxford een engels-nederlandse conferentie plaats over geschiedenisleerboeken in beide landen. Doel van de conferentie was, niet zozeer te weten te komen wat beide delegaties dachten van elkaars leerboeken, als wel na te gaan hoe elk van beide landen er in de geschiedenisles op school aan de overkant van de Noordzee uitkomt. De conferentie was in de loop van het vorig cursusjaar — het was uiteraard geen dagwerk — door deelnemers voorbereid. Van engelse zijde waren aanwezig Prof. Dr. K.H.D. Haley, Dr. C.R. Emery, de heer P.J. Harris, de heer S.F.C. Moore, Dr. J.L. Price en Dr. S.M. Schama. De nederlandse ploeg werd gevormd door Prof. Dr. D.J. Roorda, Prof. Dr. K.W. Swart, Drs. J. Bouwsma, Drs. J. Brouwer, Dr. P.C. Emmer en Drs. P. van Hees. Ondanks een enkel misverstand bleek de bijeenkomst zeer nuttig. Binnenkort zal een uitgebreid conferentieverlag de stencilmachine uitrollen. Dat verslag zal ongetwijfeld engelse en nederlandse leerstof producenten stof tot nadenken geven.

Leerboeken hier, leerboeken daar.

Bij de opzet van de conferentie was er van uitgegaan dat naast discussie over wederzijdse leerboeken ook andere zaken ter tafel dienden te komen.

Dat dit een goede zaak was werd duidelijk nadat beide delegaties tot de conclusie gekomen waren dat twee totaal verschillende stapels leerboeken elkaar op zee gekruist hadden. De engelse afvaardiging had een 20 tal werken verzonden, die voor nederlandse begrippen met de beste wil van de wereld niet als schoolboeken geclassificeerd konden worden. Het boek van David Thomson "Europe since Napoleon" zal ten onzen voorlopig niet in het schoolprogramma staan als mavo, havo of vwo methode. De britse "leerboeken" zijn hoogstens te gebruiken bij het maken van een scriptie of zo in havo of vwo. Kortom het waren titels bruikbaar voor 1e en 2e jaars studenten. Een en ander stak in ieder geval sterk af bij de nederlandse inzending, die bestond uit Kleio, Podium van het verleden, Mensen en Machten, Geschiedenis in onderwerpen, Novem en Speurtocht door de eeuwen.

De plaats van het vak diende derhalve ook ter sprake te komen. De nederlandse minimum-tabellen, de wijze van examineren en de problemen daaromtrent, het werd al de britse collega's uit de doeken gedaan. Ietwat droge, doch noodzakelijke kost. Dat binnen de beperkte tijd het geschiedenisonderwijs toebemeten kennelijk nog zoveel behandeld kon worden oogstte waardering en bewondering; geen scepsis. Van engelse kant werd vernomen dat daar minder behoefte bestaat aan ons soort leerboeken, hoewel ze er wel zijn. De grotere vrijheid van onderwijs, wat uren indeling betreft is daar mede debet aan. Afstemming, landelijk althans, van leerboeken op bepaalde klassen is zo minder voor de hand liggend. De aan nederland verzonden werken bleken alle gebruikt te zijn door studenten, die zich op het A level examen voorbereidden, het universitaire toelatingsexamen in twee vakken.

Aandacht werd ook geschonken aan ontwikkelingen binnen het engelse geschiedenisonderwijs aan de hand van belangstellingspieken — u kent dat wel — die er de afgelopen 15 jaar voor aanpak en onderwerp hebben bestaan. Locale geschiedenis, overheadprojectors, documentatiecentra en de geschiedenis van de derde wereld passeerden de revue. Daar viel het een en ander in te herkennen. Tenslotte is nog vermeldenswaard dat de producer van een t.v.serie over de 20e eeuw een aantal afleveringen voor commentaar kwam laten zien. Het niveau van dit soort series kan blijken uit de groeiende buitenlandse vraag en in de opslag in nederlandse schoolmediatheken.

Engelse leerboeken over Nederland.

De merkwaardige omstandigheid deed zich voor dat de "erudietwetenschappelijke" engelse boeken becritiseerd moesten worden wat de aanpak van de nederlandse geschiedenis aangaat door leraren, Roorda dan uitgezonderd, terwijl de nederlandse leerboeken, goeddeels vrucht en vlijt in de kleinere uurtjes van leraren, van engelse kant onder de loupe werden genomen door hoogleraren en lectoren. De nederlandse delegatie kon dan ook moeilijk anders dan een poging wagen de nieuwste stand van zaken over brokken eigen geschiedenis uit de doeken te doen. Geconstateerd werd, en van engelse zijde ook grif toegegeven, dat britse schrijvers met enigszins verouderd en bij wijlen ook merkwaardig bronnenmateriaal werken. Merkwaardig is de bron die Oldenbarnevelt een trouw zoon van de R.K. kerk noemt — dit kwam in verschillende boeken als pikant détail naar voren —, verouderd is het britse standaardwerk over de geschiedenis van Holland, u leest het goed, verschenen in 1922. De behoefte aan een nieuw opgezet werk bleek duidelijk aanwezig. Voorzichtige afspraken over eventueel hoe en wat werden ter conferentie al gemaakt.

Nederlandse schoolboeken over Engeland.

Interessanter voor de Nederlandse delegatie was het oordeel van de engelsen over de nederlandse methoden. Nu, dat oordeel viel niet mee. Hoewel onze medemens aan gene zijde van de Noordzee zeer wel in staat is pillen te vergulden kwam de critiek duidelijk over. In Nederland staat de 20e eeuw centraal was een van de conclusies en men vroeg zich voorzichtig af wat voor historische conceptie daarachter stak. De leerboeken, zei men, laten verder bij voortduring ons 20e eeuwse vingertje zien het verleden bestraffen "indeed one feels that some of the texts are on the verge of awarding marks for good or bad conduct". Bovendien had men de indruk gekregen dat onze leerboeken geschreven worden vanuit een blijde verwachting der zegeningen van onze eeuw. De methoden zouden alle verwijzen naar een hedendaags paradijs vol vrijheid en democratie en zonder koloniën, discriminatie, intolerantie en andere duistere middeleeuwse zaken. De rode draad naar die gelukzalige periode in de geschiedenis, het heden, is duidelijk te volgen zei men. "Whiggish" noemden de engelsen dat.

Nu kan men het met deze critiek totaal oneens zijn, de opmerkingen getuigden wel van grote openheid en zijn in ieder geval waard om kennis van te nemen. Dat van britse zijde werd aangeboden een aantal lesbrieven te schrijven over onderwerpen die volgens hen door ons nogal eenzijdig belicht worden, zoals de Industriële revolutie, de Ierse kwestie en het moderne imperialisme, werd uiteraard zeer gewaardeerd. Bredere kennisname van de nieuwste ontwikkelingen van brits historisch onderzoek in dezen via bijv. de her- en bij-scholingscursussen zal ongetwijfeld waarde hebben voor het vaderlandse geschiedenisonderwijs. Dan hoor je het eens een keer van een ander.

J. Bouwsma

Het conferentie rapport is te bestellen door overmaking van f. 3,— op postrekening 128701
t.n.v. penningmeester der V.G.N.

Vreeswijkstraat 329

Den Haag.

onder vermelding van: engels/nederlandse schoolboekenconferentie

J.C.M. Greep
TELEVISIE EN GESCHIEDENISONDERWIJS

In de week van 21 tot en met 27 mei 1977 werden op de televisiezenders Nederland 1 en 2 zeven programma's uitgezonden, die gebruikt zouden kunnen worden in de lessen geschiedenis en staatsinrichting. Van die zeven programma's waren er twee van de NOT, één van TELEAC en vier van de omroeporganisatie's als AVRO enz. Steekproeven hebben uitgewezen dat er weken zijn met acht, maar ook met slechts twee mogelijk bruikbare programma's.

Vast staat dat er aanbod is.

Niet vastgesteld is of er ook vraag bestaat bij geschiedenisleraren. Ons zijn geen gegevens bekend. Wel valt op dat de aanschaf van ontvangsttoestellen en van video-apparatuur op scholen toeneemt. Dat zegt overigens nog niets over het gebruik van die apparatuur bij het geschiedenisonderwijs. Men krijgt overigens de indruk dat in vergelijking met bv. vijf jaar geleden televisie een grotere rol speelt in geschiedenislessen.

Sommige didaktici menen dat het geschiedenisonderwijs een rijkdom aan beelden en voorstellingen dient te geven¹). Vertellen, voorlezen, het vertonen van films, dia's, prenten vormen middelen om dat doel te bereiken. Voor leerlingen die nog geen weet hebben van episoden uit het verleden blijft een uitbeelding van de historische werkelijkheid een eerste vereiste. Anderzijds mag het geschiedenisonderwijs niet uitsluitend bestaan uit het wandelen door een beeldengalerij²): Televisiebeelden vormen voorwaarden tot het begrijpen en verklaren van het verleden.

Inmiddels is het rapport verschenen: "Audiovisuele media en het schoolvak geschiedenis en staatsinrichting"³). Daarin wordt bescheiden aandacht besteed aan het gebruik van video. Hieronder zullen nu slechts die aspecten volgen die in genoemd rapport niet of onvoldoende belicht zijn.

Argumenten pro en contra.

1. Naast het gebruik van film is het medium televisie overbodig, beweren de tegenstanders. Daartegen kan men stellen dat televisie een "soepeler" medium is: het gebruik is eenvoudiger; de beelden zijn snel herhaalbaar; de ontvangst van t.v. is eenvoudiger wanneer we dit vergelijken met het huren van films; het t.v.-aanbod is ruimer en gevarieerder. In feite zijn beide media gewenst in ons onderwijs.

2. Televisie beperkt de fantasie van leerlingen. Zo'n opmerking is in feite gericht tegen de gehele beeldcultuur. De opmerking is weinig relevant.

3. Televisie maakt de docent min of meer overbodig. Dat is juist, indien men van mening is dat de belangrijkste, zo niet enige rol van de docent is het geven van een afgerond verhaal. Men zou dan evenwel ook moeten zeggen: het schoolboek maakt de docent min of meer overbodig. De belangrijkste rol van de leraar is o.i. het begeleiden van het onderwijsleerproces⁴). In zo'n rolopvatting past schooltelevisie uitstekend.

4. Televisie dwingt leerlingen zich passief en receptief te gedragen. Deze uitspraak is afhankelijk van de wijze waarop we televisie (maar ook andere media zoals het schoolboek) in de lessen gebruiken. Leerlingen kunnen zich tegenover alle media passief opstellen. Bovendien is receptief gedrag niet verwerpelijk.

5. Televisieprogramma's verstoren het normale lespatroon, ja zelfs het leerplan. Wie niet de beschikking heeft over een videorecorder heeft met deze uitspraak gelijk: men is dan aangewezen op data en tijdstippen van het open net dwz. op de programma's van de NOT. Wel kan men bij de NOT halfjaarlijkse programma-overzichten verkrijgen, maar dan nog is een planning niet eenvoudig.

Zendplan en lesplan zijn moeilijk met elkaar in overeenstemming te brengen. Wie evenwel de mogelijkheid heeft programma's op de beeldband vast te leggen, wie dus weet wat hij in "huis heeft gehaald" kan een programma (of deel ervan) in zijn lesplan inpassen.

6. Televisieprogramma's zijn zelden op maat gemaakt dwz. ze zijn niet geproduceerd voor onze leerlingen met hun eigenschappen en behoeften. Dat is juist. Maar hetzelfde kan men zeggen van onze schoolboeken. De kunst is om al deze media hanteerbaar, toegankelijk te maken voor onze leerlingen.

Soorten programma's

- A.
 - 1. Uitzendingen rechtstreeks van het open net: NOT, TELEAC, NOS, AVRO enz. Met andere woorden, programma's die moeilijk toepasbaar zijn. Zie hierboven punt 5.
 - 2. Programma's die van het open net op videoband worden vastgelegd en bij gebreke didaktische geschiktheid t.z.t. (afhankelijk van het leerplan) in het onderwijs gebruikt kunnen worden.
 - 3. Programma's die men zelf maakt. Men denke echter niet te licht over deze vorm. Een betrekkelijk eenvoudige toepassing is bv. het maken van opnamen tijdens dramatische werkvormen om vervolgens bij de nabespreking gebruik te maken van de opgenomen beelden.
- B.
 - 1. Programma's die in een à drie uitzendingen een thema aanroeren bv. China's binnenlandse ontwikkeling tussen 1949 en 1975.
 - 2. Programma's die het karakter hebben van een volledige cursus bv. De Koude Oorlog of Parlement en politiek.
- C. Programma's die de docent bijna overbodig maken. De indruk ligt op zelfinstructie. Voorbeeld: TELEAC uitzendingen.
Een variant wordt gevormd door programma's die gericht zijn op individuele leerlingen en die gegeven worden aan achterblijvers, zieke leerlingen, of aan goede leerlingen in de vorm van extra-stof. Nederlandse voorbeelden zijn ons niet bekend.
- D.
 - 1. Programma's die als voornaamste doel hebben het geven van een afgerond beeld.
 - 2. Programma's die het lesplan ondersteunen bv. als illustratie, als instap, als aanzet tot discussie.

Onvervangbare beelden.

Beelden dwz. de visueel waarneembare weergave van de werkelijkheid kunnen een indringender kracht hebben dan het gesproken of geschreven woord. Beelden kunnen de werkelijkheid "harder", directer benaderen dan het woord.

Veel beelden helpen ons het woord te ondersteunen. De beste beelden maken het woord ook overbodig, of hebben slechts enkele woorden nodig ter oriëntatie.

Wie de verschrikkingen van de loopgravenoorlog uit de Eerste Wereldoorlog wil verduidelijken kan dat het meest direct doen door beelden over deze episode te vertonen. Worden zijn dan overbodig.

Natuurlijk is televisie een betrekkelijk jong medium. Feit is dat veel programmamakers filmfragmenten, foto's en prenten verwerken. Vaak betreft het materiaal waar we als docent normaal gesproken nauwelijks over kunnen beschikken. Een goed voorbeeld vormde de VARA-serie "Voorwaarts en niet vergeten".

Televisielessen.

Een televisieprogramma is nog geen afgeronde les. Vaak valt dit — zoals bij veel NOT-uitzendingen — al af te leiden uit het begeleidende materiaal: docentenboek, leerlingenboek, bijgeleverde dia's.

Bij het samenstellen van een les(lessen) met t.v. willen we drie traditionele fasen onderscheiden: voorbereiding, uitzending en verwerking.

1. Voorbereiding

Uitgangspunt: de leraar heeft vooraf het program intensief bekeken, het liefst via een videoband. Eerst bekijkt men het gehele program, waarbij men de totale tijdsduur vast stelt. Al kijkend probeert men te noteren welke fragmenten men straks voor een tweede ronde nogmaals wil zien (nummers van de teller opschrijven). Deze fragmenten betreffen meestal de kern- of hoofdzaken. Daarover wil men in de verwerkingsfase vragen stellen. Vragen die men zich als docent tijdens of na afloop van deze "preview" zou kunnen stellen zijn:

- moet ik tijdens de uitzending de band stopzetten? Waarom? Samenvatting geven, uitleg geven, vragen stellen?
- welke fragmenten laat ik weg? Niet relevant, tijdswinst, te moeilijk?
- wat dienen de leerlingen tijdens de uitzending te doen? Kijken en luisteren, aantekeningen maken? Waarover moeten die aantekeningen gaan? Kunnen de leerlingen dat?
- moet ik vooraf de leerlingen op bepaalde fragmenten attent maken?
- welke voorkennis hebben de leerlingen? Moet ik die kennis vooraf aanvullen om zo met meer succes te kunnen kijken?
- moet ik moeilijke woorden, termen, begrippen afkortingen vooraf verklaren?
- dien ik vooraf het programma in een geografisch en in een tijds kader te plaatsen?
- hoe introduceer ik het programma? Kort of uitvoerig? Is een extra motivatie nodig?
- welke andere media heb ik nodig? Dia's, overheadprojector, boek?
- wat zijn de doelstellingen van de regisseur en wat zijn mijn doelstellingen bij deze les(sen)? Lopen de verschillen ver uiteen?

2. Uitzending.

Leraar en leerlingen zwijgen. Men kijkt en luistert. De spelregels dienen op dit punt duidelijk te zijn. Extreem gesteld: wie niet wil kijken, kan beter gaan slapen zonder daarbij anderen te storen. Ook het kijken naar schooltelevisie is een kwestie van opvoeden. De meeste leerlingen hebben daar trouwens op de basisschool al voldoende ervaring mee gehad. Veel voorkomende fouten van de kant van de leraar zijn:

- door de klas lopen
- vermaningen uitdelen
- toelichtingen geven tijdens de uitzending (het beeld loopt door)
- geluid- en contraststerkte veranderen
- op het bord schrijven tijdens de uitzending.

Storend is bezoek van bv. de conciërge tijdens een uitzending. Men bezinne zich vooraf op maatregelen om bezoek te voorkomen.

3. Verwerking

3.1. De plaats in het leerproces.

Het maakt verschil uit of de t.v.-les aan het begin van een te behandelen thema staat of aan het einde. Andere mogelijkheden zijn denkbaar.

Plaatst men de uitzending aan het begin van een lessenreeks dan zal men belangstelling willen wekken en tevens een of meerdere problemen binnen de horizon van de leerlingen willen brengen. De logische follow up is dan om samen met de leerlingen die problemen onder woorden te brengen, achtergronden te gaan zoeken.

Een uitzending tot slot van een thema kan bedoeld zijn als samenvatting, als visuele herkenning van het voorafgaande of als het presenteren van een andere visie over het thema.

3.2. *Werkvormen.*

Zonder volledig te willen zijn komen de volgende werkvormen in aanmerking: onderwijsleergesprek, discussie, twistgesprek of debat door enkele leerlingen, planningsgesprek (zeker na een instap: samen met de leerlingen bepalen welke onderdelen nu verder uitgediept, "onderzocht" zullen worden), tekenopdracht, collage, dramatiseren, lezen van teksten, maken van opdrachten, vertonen van dia's (wanneer het tenminste dia's zijn die de topics van de uitzending nog eens weergeven).

3.3. *Inhoudelijk.*

Globaal zouden we twee mogelijkheden willen aangeven.

Allereerst een probleemgerichte aanpak: welke problemen werden aan de orde gesteld (zoeken en verwoorden); in welke volgorde plaatsen we die problemen (al of niet controverseel met bv. de weergave in het schoolboek)?

Een andere aanpak richt zich op de analyse van het programma: waar ging het nu eigenlijk over, is de titel van het programma nu te verklaren, hoe was het programma opgebouwd (het draaiboek), zou je een andere volgorde kunnen nemen, waar zitten de draai- of keerpunten, had de muziek een functie, welke beelden zijn erg suggestief, valt de sfeer te beschrijven?

De eerste aanpak legt nogal sterk de nadruk op een intellectuele aanpak (nadenken), de tweede ingang geeft ook kansen aan de emotionele follow up (navoelen). We dienen ons bewust te zijn dat probleemgericht denken en een via kijken verkregen voorstelling van de werkelijkheid twee aparte zaken zijn, die nauw samenhangen. Probleemgericht denken richt zich op het rationele, cognitieve gebied, het beleven van (voor leerlingen een vaak nieuwe) werkelijkheid op het intuïtieve, affectieve vlak. Het is moeilijk aan te geven welke aanpak men het beste hanteren kan.

Het gaat er om impulsen die het programma uitzendt, te pakken te krijgen door vragen te stellen aan leerlingen of door leerlingen "fragwürdiges" materiaal te geven.

Noten

1. Hans Glöckel, *Geschichtsunterricht*, Bad Heilbrunn 1973
2. Zie voor deze problematiek het verhelderende artikel van J.G. Toebes, *Personalisering in het geschiedenisonderwijs?* in: *Kleio*, 15e jrg. 1974 blz. 932-937.
3. In: *Kleio*, 18e jrg. 1977
4. Zie voor de Rol van de leraar: *Geschiedenis op School* onder redactie van L.G. Dalhuisen, Groningen 1976 blz. 127.

Geraadpleegde literatuur:

- H. Heinrichs, *Schulfernsehdidaktik*, Bochum 1972²
Kl. Lampe, *Das Bild im Geschichtsunterricht. Zur Methodik, zu kognitiven und affektiven Lernzielen*, in: H. Süßmuth, *Historisch-politischer Unterricht*, Stuttgart 1973
T.H.A. van der Voort, *Onderwijs televisie onderzocht*, NOT Den Haag 1972.

Bijlage.

Aantal kijkers per monitor.

Beeldgrootte	toeschouwers op stoelen	toeschouwers op stoelen en tafels
43 cm	33	17
48	37	20
53	53	24
59	55	26

Kijkafstand

De beeldschermgrootte bepaalt de maximale kijkafstand.

Bij een 59 cm. beeld bedraagt die afstand ongeveer 7.00 m. De minimale kijkafstand bedraagt vier maal het beeldscherm diagonaal; de maximale afstand 12 maal het beeldscherm diagonaal.

Dus bij een beeldscherm diagonaal van 59 cm.:

minimaal: $4 \times 59 = \text{plm. } 2.50 \text{ m.}$

maximaal: $12 \times 59 = \text{plm. } 7.00 \text{ m.}$

EINDEXAMENPROBLEMATIEK BIJ GESCHIEDENIS - III
Het experiment in 1978 (eerste tijdvak).

1. Inleiding

In verband met de actualiteit van het te verwachten advies van de C.E.G.E.S. hebben wij gemeend zo snel mogelijk het eerste tijdvak van het experiment in 1978 didactisch te evalueren en niet te wachten tot de gegevens van het tweede tijdvak beschikbaar zijn.

Het overzicht van de gebeurtenissen die betrekking hebben op deze eindexamenproblematiek laten wij, met een verwijzing naar het betreffende deel van de notulen van de jaarvergadering 1978 (Kleio 19(1978)462-465) achterwege.

Zoals bekend waren de onderwerpen voor 1978:

1. De Verenigde Staten van Amerika, 1917 - 1941.

2. Rusland onder Stalin, 1927 tot 1953/56.

Voor het eerste onderwerp was uitsluitend de titel gegeven en voor het tweede een summier omschrijving bestaande uit een aantal aspecten. (Kleio, 18(1977)1-2). Voor beide onderwerpen was publicatie van historisch materiaal en/of een lijst met termen en begrippen en/of een lijst met literatuur achterwege gelaten. In tegenstelling tot de vorige experimenten (1976, 1977) bevatte dit experiment geen onderwerp uit de nederlandse geschiedenis.

2. Aantal vragen per onderwerp

	Ver. Staten	Sowjetunie	totaal
MAVO-3	14	4	18
MAVO-4	8	10	18
HAVO	7	16	23
VWO	6	16	22
totaal	35	46	81

Uit bijgaand overzicht blijkt, dat het aantal vragen over de V.S. minder is dan dat over de Sowjetunie (MAVO-3 uitgezonderd);

dat naar schooltype bekeken er een gering onderscheid te bespeuren valt tussen de m.a.v.o. enerzijds en de h.a.v.o. en het v.w.o. anderzijds;

dat m.a.v.o.-3 en -4 wel eenzelfde totaal aantal vragen hebben, maar dat de aantallen per onderwerp nogal verschillen. Mavo-3 krijgt slechts vier vragen over Stalin's Rusland.

Hoewel er ten aanzien van de schooltypen weinig onderscheid is aan te brengen in het aantal vragen per onderwerp zijn twee opmerkingen toch nog wel van belang. De in dit verband aparte positie van het v.w.o. in 1977 is verdwenen en het totaal aantal vragen (81) blijkt beduidend lager te liggen dan in beide voorafgaande jaren (1976, 1e tijdvak 154; 1977, eerste tijdvak, 100). Denkend aan de vorige experimenten zou deze ontwikkeling — minder vragen en minder onderscheid tussen de aantallen vragen per schooltype — te maken moeten hebben met het gebruik van bepaalde typen vragen. Deze gedachtengang wordt versterkt als men ziet dat in tegenstelling tot bij de vorige experimenten geen noemenswaardig onderscheid is aangebracht tussen het gemiddeld aantal minuten per vraag: circa 6½ minuut voor alle schooltypen.

3. *De vraagstelling.*

3.1. *Type vragen*

Brengen we een onderscheid aan tussen vragen waarbij leerlingen een antwoord moeten kiezen (meerkeuze-, combinatie- en juist/onjuistvragen) en vragen waarbij leerlingen een antwoord moeten formuleren (gesloten en open vragen), dan heeft de C.E.G.E.S. met dit experiment duidelijk gekozen voor het tweede soort vragen.

Voor alle duidelijkheid willen we een nadere classificatie aanbrengen in dit type vragen. Zoals gezegd zijn de vragen waarbij leerlingen een antwoord moeten formuleren te verdelen in twee categorieën: gesloten en open vragen. Gesloten vragen zijn vragen die een laag denkniveau vereisen. Het zijn cognitieve geheugenvragen, waarvan de antwoorden bestaan uit het reproduceren van kennis van feiten, van concrete gebeurtenissen en van begrippen. De antwoorden zijn voorspelbaar en dus eenvoudig als goed of fout te beoordelen. Als zodanig zijn deze vragen geschikt te maken als objectieve studietoetsen evenals de vragen waarbij een leerling antwoorden kan kiezen.

De tweede categorie vragen, de open vragen, is moeilijker objectief te maken, omdat het antwoord op deze vragen niet voorspelbaar is. De leerling wordt een grotere vrijheid gegeven in het geven van een antwoord. Deze open vragen zijn onder te verdelen in een aantal subcategorieën: convergente, divergente en evaluatieve vragen. Convergente vragen zijn iets ruimer dan de eerder genoemde geheugenvragen. De leerling moet in zijn antwoord relaties leggen tussen bekende feiten, moet vergelijken, combineren en rubriceren. Het nadeel van deze vragen is dat ze een beroep doen op kennis die vaststaat. Evenals bij de gesloten vragen zijn de antwoorden op deze vragen als goed of fout te beoordelen. Dit laatste is niet het geval bij de divergente vragen. Deze zijn nog ruimer van aard dan de convergente. Meerdere aanvaardbare antwoorden zijn mogelijk op een vraag als: Kun je een viertal consequenties noemen van het verplaatsen van een grote groep ambtenaren van Den Haag naar Groningen? Antwoorden op een dergelijke vraag zijn moeilijk of niet voorspelbaar. De leerling moet in het algemeen bij dergelijke vragen hypothesen op kunnen stellen, iets kunnen reconstrueren.

Evaluatieve vragen vragen naar een oordeel of naar het verdedigen van een stellingname. De leerling wordt gevraagd naar een standpunt. Het antwoord op deze vragen is niet voorspelbaar en kan niet als goed of fout beoordeeld worden. Men kan het er uitsluitend mee eens of oneens zijn. Een leerling zal bij beantwoording van deze vragen kennis moeten hebben van de complete samenhang van het historisch gebeuren, dit moeten kunnen analyseren en vervolgen kunnen beoordelen.

Wat heeft de C.E.G.E.S. in 1978, eerste tijdvak, gedaan?

Koos de C.E.G.E.S. bij vorige experimenten voor het gebruik van vragen waarbij leerlingen een antwoord moesten kiezen, gebeurtenissen in een juiste tijdsvolgorde plaatsen, zinnen moesten maken met behulp van gegeven namen, termen en begrippen en voor gesloten vragen, dit jaar heeft de commissie de stap die ze vorig jaar uitprobeerde bij het v.w.o. – het opzetten van een betoog – verder gezet naar de andere schooltypen.

M.a.v.o.-3 heeft nog een juist/onjuistvraag en een vraag waarbij het gaat om het maken van zinnen (D 14 en H 18). Een vraag waarbij het gaat om gebeurtenissen in een juiste tijdsvolgorde te plaatsen is nog te vinden bij m.a.v.o.3 en -4 (resp. E 15 en C 9). De andere vragen lijken iets meer te bieden. Toch blijven het bij alle schooltypen gesloten en convergente vragen. Problematisch achten wij de slotvraag bij m.a.v.o.-4. De leerling moet met behulp van gegeven termen en begrippen een beschrijving geven van de persoon en de

daden van Stalin. Hij heeft daarbij de keuze tussen uitgaan en het al of niet eens zijn met de bedoelingen van Stalin (blijkbaar vaststaand) en met de manier waarop Stalin die trachtte te verwezenlijken. Een derde uitgangspunt: het eens zijn met de bedoelingen en het oneens zijn met de manier waarop is niet toegestaan. Een dergelijke vraag veronderstelt, volgens ons, dat de bedoelingen van Stalin precies bekend zijn en dat zeker is dat deze bedoelingen gerealiseerd werden door Stalin waren aangegeven. De vraag laat de mogelijkheid niet open dat de uitwerking aan de basis kan verschillen van de van hogerhand bevolen werkwijze. Moet men voor het innemen van een standpunt niet goed op de hoogte zijn van de structuur van de Sowjetrussische samenleving in de periode 1930 tot circa 1945 en van de ontwikkelingen in de samenleving die aan deze periode zijn voorafgegaan? Naar onze mening wordt het evaluatieve element hier wel erg snel opgevoerd en we vragen ons af of een leerling op deze wijze wel historisch leert denken. De vragen "tonen aan" of "wekken de indruk" dat historische kennis vaststaat, terwijl de leerling in zijn geschiedenisonderwijs geleerd wordt of zou moeten worden geleerd, dat geschiedenis niet veel meer is dan wat historici zich voorstellen dat er gebeurd is. Een historicus vormt zich een en niet *het* beeld van het verleden. (Zie b.v.: J.W. Bezemer, Stalin in de schoolboeken, in Kleio 19(1978)321-324).

Als uit de experimenten de conclusie getrokken moet worden dat bij een centraal schriftelijke toetsing uitsluitend die kennis kan worden getoetst die vaststaat, dan moet inderdaad gesproken worden van verschraling van het geschiedenisonderwijs tengevolge van een c.s.e.g.s. Er kan dan namelijk niet veel meer getoetst worden dan kennis van feiten, concrete gebeurtenissen en begrippen. Zo bezien een mager resultaat van vijf jaar experimenteren. Maar anderzijds een resultaat dat erg waardevol genoemd kan worden. Het zijn de experimenten geweest, die hebben aangetoond, dat goed en zinvol geschiedenisonderwijs nog niet centraal schriftelijk getoetst kan worden.

3.2. *Koppeling van vragen.*

We hebben al eerder geschreven dat er op zich geen bezwaar bestaat tegen vragencomplexen. Het blijft echter een risico dat een leerling die de eerste vraag, al is die nog zo eenvoudig (welk vredescongres gaat pres. Wilson bijwonen?) niet kan beantwoorden, daarvoor vastloopt bij de beantwoording van de volgende vragen, uit het betreffende blok. (b.v. blok A bij m.a.v.o.-3 en blok E bij m.a.v.o.-4).

3.3. *Karakter van de vraagstelling.*

Zoals gezegd zijn volgens ons de vragen kennisvragen. We moeten hierbij wel de opmerking maken, dat de mate van kennis en/of begrip mede afhankelijk is van het ontvangen onderwijs en van de aard van de beantwoording.

In een aantal gevallen wordt mede iets anders getoetst, bijvoorbeeld taalvaardigheid. Soms blijken de antwoorden uit de tekst te halen (m.a.v.o.3: C; h.a.v.o. F 9), van een afbeelding af te lezen (h.a.v.o., C 56) of te berusten op een dosis algemene ontwikkeling (m.a.v.o.-3 B 8-12).

Het zal in dit verband duidelijk zijn, dat het probleem van de vakspecificiteit door de experimenten nauwelijks dichterbij een oplossing is gebracht.

3.4. *De relatie tussen de vragen en het daarbij geboden materiaal.*

Zoals we al vaker hebben geschreven behoort er een duidelijke en zinvolle relatie te zijn tussen de vraagstelling en het geboden materiaal. Nog steeds worden er vragen ge-

steld die onafhankelijk van dat geboden materiaal beantwoord kunnen worden. (m.a.v.o., A 1-4; m.a.v.o.-4, E 11-15; h.a.v.o., F 12-14; v.w.o., G 10-13).

3.5. *Formulering van de vraag.*

De formulering van de vragen lijkt ons minder problematisch dan bij de vorige experimenten. De volgende vragen vonden wij onduidelijk: slotvraag van m.a.v.o.-4 (is G 17 bij m.a.v.o.-3) en bij het h.a.v.o.: E 8 en K 23.

4. *Normering.*

We blijven bij onze mening dat de C.E.G.E.S. een te grote soepelheid betracht bij de beoordeling en dat het onjuist is een kandidaat 20 punten "cadeau" te geven.

Was in 1977 de normering van vragen die zowel bij m.a.v.o.-3 als bij m.a.v.o.-4 voorkwamen soms voor beide schooltypen gelijk, het kwam ook voor dat de normering bij het hogere schooltype hoger was dan bij het lagere.

Dit is in 1978 niet meer het geval. Een identieke vraag bij m.a.v.o.-3 en m.a.v.o.-4 krijgt of een gelijke normering (m.a.v.o.-3: G17; m.a.v.o.-4: F18) of bij m.a.v.o.-4 een lagere waardering (m.a.v.o.-3: E15, F16 en m.a.v.o.-4: C9 en D10).

Het aantal te scoren punten blijkt nog steeds afhankelijk te zijn van het type vraag en niet van een bepaalde moeilijkheidsgraad. Vijf zinnen maken levert al gauw 15 (m.a.v.o.-3, blok D) of zelfs 25 punten (m.a.v.o.-4, blok B) op. Zes vragen goed beantwoorden in een zogenaamde beschrijving levert 24 punten op (m.a.v.o.-3, F 16). Een behandeling van het isolationisme in het beleid van de V.S. kan 21 punten opleveren. Met de "cadeau" punten is de zes dan snel verkregen.

5. *Niveaunderschillen.*

Met dit experiment is nogmaals duidelijk geworden dat verschillen in niveau's tussen de schooltypen nog niet aan te geven zijn.

De verstrekte voorinformatie was voor alle schooltypen gelijk, de hoeveelheid vragen en de beschikbare tijd leveren geen noemenswaardige verschillen op, het type vragen was in dit experiment nagenoeg gelijk, en hetzelfde geldt voor het kenniskarakter van de vraagstellingen.

Waar moeten de verschillen dan gezocht worden? Enigszins in de normering en in de mate van kennis die getoetst wordt.

Een v.w.o.-leerling moet blijkbaar meer weten dan een h.a.v.o.- en een m.a.v.o.-leerling.

Een m.a.v.o.-3 leerling moet weten dat Wilson een van de deelnemers was aan het vredescongres van Versailles, dat Duitsland hoopte van hem enige mildheid te ontvangen en dat Wilson niet opkon tegen Engeland en Frankrijk. Daarbij moet hij ook nog weten dat de V.S. sinds 1917 vanwege de door Duitsland afgekondigde onbeperkte duikbootoorlog in oorlog was met het laatstgenoemde land. Hierbij komt nog de kennis van Wilson en de Volkenbond en van de redenen waarom de V.S. geen lid werd van de Volkenbond. De leerling moet een omschrijving kunnen geven van een negergetto, kennis hebben van een aantal regeringsgebouwen in Washington, van een aantal rages uit de twintiger jaren en van een tweetal oorzaken van de economische crisis van 1929.

Ten aanzien van de U.S.S.R. moet m.a.v.o.-3 iets weten van de buitenlandse politiek (1938, 1939, 1941 en 1948) en van de bekende onderwerpen uit de binnenlandse politiek als collectivisatie, industrialisatie, zuiveringen en persoonsverheerlijking.

Samenvattend: een leerling van m.a.v.o.-3 weet genoeg als hij uit een willekeurige schoolmethode de beide examenonderwerpen oppervlakkig heeft bestudeerd. Hetzelfde geldt overigens voor m.a.v.o.-4.

Leerlingen van het h.a.v.o. en het v.w.o. moesten kennis hebben van het verschil in opvatting tussen de beide politieke partijen in de V.S. over de aard en de omvang van de staatstaak. De h.a.v.o.-leerling moest een overzicht kunnen reproduceren van de isolationistische politiek van de V.S. en de v.w.o.-leerling van de problematiek van de drooglegging. (wel enigszins overdreven).

Behalve de kennis die de m.a.v.o.-leerlingen moesten hebben van de U.S.S.R., moest de h.a.v.o.-leerling iets weten over ideologische kwesties en de v.w.o.-leerling iets over de kunst. Met uitzondering van het kunstaspect is alles in een schoolboek te vinden. Het onderdeel over de kunst werd overigens door zo'n lange tekst vergezeld, dat beantwoording van de vragen geen problemen op hoefde te leveren.

6. Slotbeschouwing.

We kunnen dit keer volstaan met een beknopte beschouwing. Geeft de C.E.G.E.S. uitvoerige informatie vooraf, dan wordt deze informatie getoetst, geeft de commissie weinig of geen informatie, dan wordt het onderwerp zo oppervlakkig behandeld, dat verantwoorde toetsing nauwelijks mogelijk is.

Dat lijkt ons de stand van zaken op dit moment. Met grote belangstelling zien we het advies van de C.E.G.E.S. tegemoet.

DIDAKTIEKCONFERENTIE 1978/79.

De traditionele conferentie van de didaktiekcommissie van de V.G.N. vindt dit jaar pas plaats in januari. Door allerlei omstandigheden was de periode oktober/november niet haalbaar. De conferentie vindt nu plaats op 26/27 januari 1979 in het "Troelstra-oord" te Beekbergen.

In tegenstelling tot vorige jaren is er maar één conferentie.

Dit komt door het onderwerp nl. HET GEBRUIK VAN VIDEO IN DE LES, waarvoor veel apparatuur gebruikt moet worden. Op deze ene conferentie kunnen we wel een groot aantal deelnemers plaatsen.



Opzet van de conferentie.

De conferentie begint op vrijdagmiddag ± 15.30 uur en eindigt op de zaterdag na de lunch. De conferentie is in een aantal blokken verdeeld:

blok 1:	vrijdagmiddag	16.15 - 17.30	(groepen)
blok 2:	vrijdagavond	19.30 - 20.45	(groepen)
blok 3:	vrijdagavond	21.00 - 22.15	(plenair-film)
blok 4:	zaterdagmorgen	9.00 - 10.15	(groepen)
blok 5:	zaterdagmorgen	10.45 - 12.00	(plenair-lezing)

In de blokken 1, 2 en 4 wordt telkens hetzelfde programma (zie onder) aangeboden. De deelnemers kiezen zelf, per blok, uit een groot aantal mogelijkheden en kunnen dus maximaal drie van de geboden mogelijkheden benutten, nl. één per blok. Slechts bij programma-onderdeel B5 is er sprake van een doorlopen van dat programma over twee blokken. De deelnemers die dit langere onderdeel kiezen moeten er rekening mee houden dat zij dan maar twee mogelijkheden kunnen volgen. In de blokken 1, 2 en 4 kan iedereen steeds kiezen uit het hele programma voor die onderdelen. In de blokken 3 en 5 vindt de activiteit plenair plaats.

Programma voor de blokken 1, 2 en 4. (Elk onderdeel heeft een code)

A. Videoprogramma waarbij uitgewerkte lesontwerpen ter discussie worden aangeboden:

A1: een propaganda/voorlichtingsfilm, "Korea".

A2: een documentaire, "Hard roepen in het donker" (Rhodesië).

A3: een speelfilm (verkort), "De Rode Pimpernel".

A4: een compilatiefilm, "De Koude Oorlog".

B. Videoprogramma's waarbij alleen een protocol en evt. een geschiedwetenschappelijke analyse wordt aangeboden; de deelnemers zullen zelf ideeën voor lesontwerpen gaan formuleren.

B1: een propaganda/voorlichtingsfilm, "KVP 1956".

B2: een documentaire, "History through the news" hiervan nr. 1 Neville Chamberlain.

B3: een speelfilm, "Luther".

B4: een compilatiefilm, "De Koude Oorlog" of "Mussolini".

B5: een compilatiefilm, "De V.S. in de 20-er en 30-er jaren", gevolgd door een discussie over (on)bruikbaarheid in de les. In het volgende blok kunnen ideeën naar aanleiding hiervan uitgewerkt worden. (programma over twee blokken!)

C. Een aantal videoprogramma's uit het buitenland die voor ons land interessant zijn, maar nog niet verkrijgbaar. Deze voor het onderwijs bestemde of in elk geval geschikte films worden in een doorlopende voorstelling vertoond, zonder nadere toelichting of nabespreking. De kijkers vullen na afloop een enquêteformulier in. Na de conferentie zal gepoogd worden de meest gewaardeerde films voor het Nederlandse geschiedenisonderwijs te bemachtigen.

Programma voor de blokken 3 en 5.

Het blok 3 op de vrijdagavond heeft een meer ontspannend karakter. Hiertoe wordt een passende film vertoond.

Het afsluitende blok 5 is een lezing over het vervaardigen van een documentaire over een historisch onderwerp. Centrale vraag: welke moeilijkheden ondervindt een maker bij het vormgeven van een geschiedverhaal.

Schematische weergave van opzet en programma:

blok 1	blok 2	blok 3	blok 4	blok 5
A1 B1	A1 B1	F	A1 B1	L
A2 B2	A2 B2	I	A2 B2	E
A3 B3	A3 B3	L	A3 B3	Z
A4 B4	A4 B4	M	A4 B4	I
C	C		C	N
B5	B5			G
	B5		B5	

Opgave voor de conferentie.

Ten einde een zo goed mogelijk overzicht te krijgen van het aantal deelnemers én hun voorkeur verzoeken wij U nu reeds om aanmelding. Dit kan door f 35,— over te maken op giro 1561752 t.n.v. de penningmeester didaktiekcommissie van de V.G.N. te Den Haag. Reiskosten tweede klas worden vergoed.

Wilt U zo vriendelijk zijn op de stortingskaart uw voorkeur voor de programma-onderdelen te vermelden. U kunt dit doen door de codeletters met een cijfer te vermelden. Drie mogelijkheden (of twee als U B5 kiest) alsmede een reserve-mogelijkheid stellen wij op prijs van U te ontvangen. (Codeletters en cijfers vindt U in het programma bij de onderdelen vermeld voor de blokken 1, 2 en 4.)

Na ontvangst van de storting zult U na verloop van tijd van ons nadere informatie over de conferentie toegestuurd krijgen.

Stichting Krant in de Klas maakt de krant toegankelijk als actueel leermiddel

Vraag informatie bij
Stichting Krant in de Klas
Johannes Vermeerstraat 14
Amsterdam
tel. 020-763366
(Elly de Zwaan)



MEDEDELINGEN

RECENSIES AUDIOVISUELE MEDIA

Het Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum, de overkoepelende organisatie van de nederlandse openbare bibliotheken is begin 1978 gestart met de publikatie van "Recensies audiovisuele media". Dit is een kwartaaluitgave waarmee het NBLC wil inspelen op de aanschafproblemen van het onderwijs en de bibliotheken m.b.t. audiovisuele materialen.

In het onderwijs en de bibliotheken is het telkens weer een puzzel, het meestal beperkte budget voor de (school)mediatheek zinvol te besteden. Het is niet eenvoudig uit het grote aanbod van produkties juist die programma's te kiezen die waardevol genoeg zijn om in een schoolmediatheek of openbare bibliotheek op te nemen. In veel gevallen gaat men af op de adviezen van vertegenwoordigers van uitgevers. Het behoeft geen betoog dat dit een zeer subjektieve voorlichting is. De recensies audiovisuele media bedoelen een hulp te zijn bij de selektie van audiovisuele materialen.

Redaktie

De redaktie audiovisuele media, geadviseerd door vertegenwoordigers uit het onderwijs en de openbare bibliotheken, bekijkt het aanbod van nieuwe en heruitgebrachte produkties. Uit deze grote stroom worden de materialen geselecteerd die voor de schoolmediatheken of de openbare bibliotheken van belang kunnen zijn. De uitgezochte produkties worden verstuurd naar de recensenten audiovisuele media. Dit zijn voor een groot deel leerkrachten, die ook meewerken aan de onderwijsrecensies. Voorts werken (als groep) mede de leden van de avm-kommissies van het Koninklijk Nederlands Aardrijkskundig Genootschap en van de Koninklijke Nederlandse Chemische Vereniging/Nederlandse vereniging voor het Onderwijs in de Natuurwetenschappen.

Abonnement

Een abonnement op deze "recensies audiovisuele media" kost voor 1978 f. 35,— (exkl. B.T.W.). In de plaatsen en regio's waar deze onderwijsrecensies via de openbare bibliotheek of provinciale bibliotheek-centrale geleverd kunnen worden bestaat in veel gevallen een mogelijkheid tot een korting op de abonnementsprijs.

Katalogusmateriaal

Het abonnement op de "recensies audiovisuele media" geeft recht op een direkte bestelmogelijkheid van de kataloguskaartjes van de gerecenseerde produkties. Er worden twee soorten katalogusmateriaal aangeboden:

- a. voor openbare bibliotheken en voortgezet onderwijs.
- b. voor schoolbibliotheken/mediatheken in het basisonderwijs en lager beroepsonderwijs.

De onder b. genoemde kataloguskaartjes sluiten qua opzet en vormgeving zoveel mogelijk aan bij de kataloguskaartjes die — sinds 1974 — bij de boeken van de onderwijsrecensies van het NBLC worden geleverd.

Besteladres

NBLC
afdeling abonnementen
antwoordnr. 567
2509 AB 's-Gravenhage

AMERICAN HOST PROGRAM
voor Nederlandse leerkrachten

De American Host Foundation biedt voor de zomer 1979 met zijn AMERICAN HOST PROGRAM wederom de gelegenheid tot kennismaking met het Amerikaanse leven aan een aantal Nederlandse leerkrachten in de vorm van een gastvrij verblijf van één maand in de Verenigde Staten.

De deelnemers gaan per vliegtuig naar New York, waar men twee dagen blijft. Daarna loopt men vier weken bij drie Amerikaanse gezinnen.

Voorlopige vertrekdata:

Groep I : vertrek uit Europa op 30 juni 1979;
terugkeer op 30 juli 1979

Groep II : vertrek uit Europa op 15 juli 1979;
terugkeer op 15 augustus 1979

Groep III : vertrek uit Europa op 31 juli 1979;
terugkeer op 31 augustus 1979

De aan het programma verbonden kosten variëren al naar gelang het gedeelte van de Verenigde Staten, waaraan men de voorkeur geeft:

a. het Oostelijk gedeelte	\$ 830
b. het Middenwesten en/of het zuiden	\$ 990
c. het Westen	\$ 1.190

Deze bedragen dekken de reis- en verblijfkosten, behalve zakgeld ($\pm$ \$ 500), en de reiskosten naar het punt van vertrek in Europa en terug.

Nadere inlichtingen en formulieren betreffende dit program kunnen worden aangevraagd bij:

American Host Foundation
12747 Brookhurst Street
Garden Grove
California 92460
U.S.A.

BOEKBESPREKINGEN

19DE EEUWSE NEDERLANDSE SCHILDERKUNST, Een zestal studies, Fibula, van Dishoeck, Haarlem, 1977, f. 139,—. (Het Nederlands Kunsthistorisch Jaarboek, dl. 27, 1976)

De 19de eeuw met zijn romantiek, met zijn aandacht voor het detail, met zijn "ambachtelijke manier van werken" zoals Ellinoor Bergvelt het in het eerste opstel noemt, ook met zijn overgecultiveerde fin-de-siècle sfeer en zijn symboliek, is in het middelpunt van de belangstelling. Talloze tentoonstellingen in binnen- en buitenland en talloze publicaties getuigen hiervan. Zo ook dit boek.

Het eerste opstel behandelt "*J.A. Knip (1777-1847), de werkwijze van een 19de eeuwse landschapsschilder in relatie tot de kunsttheorie in Holland en Frankrijk omstreeks 1800*". Ellinoor Bergvelt geeft in een helder betoog met goed gekozen illustraties weer hoe Knip op zijn reizen enorm veel schetste en tekende om met een portefeuille vol voorbeelden thuis te komen, die hij later gebruikte voor zijn schilderijen en aquarellen. Knip deed dit op drie verschillende manieren: soms werkte hij met "de leg-puzzel methode" waarbij verschillende tekeningen samengevoegd werden tot een geheel, dan weer gebruikte hij een natuurstudie als basis waar hij verfraaiingen en veranderingen in aanbracht, maar ook zijn er werken van hem die zeer getrouw de vroeger gemaakte schets volgen. Zij gaat in op de relatie van Knip met de 17de eeuwse landschapsschilders en geeft inzicht in de officiële kunsttheorieën van die tijd.

Constant Cuypers neemt in het tweede essay het schilderij "*De Vraag*" van Lourens Alma Tadema onder de loupe en toont aan dat het motief: een zittend meisje en een liggende jongen op een marmeren bank, duidelijk in de antieke tijd geplaatst, niet alleen zeer vaak terugkeert in later werk van de schilder, maar ook schrijvers geïnspireerd heeft zoals Carel Vosmaer in zijn "*Amazone*" van 1880 en de Duitse schrijver Georg Ebers die een feuilleton schreef "*Eine Frage*" dat later als boek werd uitgegeven met als ondertitel "*Idyll zu einem Gemälde seines Freundes Alma Tadema*". In 1883 kreeg Tadema op zijn beurt de opdracht een schilderij te maken naar aanleiding van het boek en hij schreef: "*I painted a picture, Ebers wrote a novel upon my picture and I have now painted a picture upon this novel*"! Meticuleus behandelt Cuypers dan de andere werken van Tadema die deze scene, telkens wat gewijzigd, tonen. Het motief van de Romeinse bank ontnam Tadema aan een foto van een bank in Pompeï, die hij bezat.

In "*De Nederlandse Etsclub 1885-1896*" bespreekt Jeroen Giltay de oprichting, de leden, de tentoonstellingen en het doel van deze club, n.l. de etskunst weer in de belangstelling van kunstenaars en publiek te doen herleven. Ook hier weer de literaire contacten: in dit geval met De Nieuwe Gids. Het vierde opstel van deze bundel door Paul Hefting, behandelt de "*Brieven van G.H. Breitner aan H.J. van der Weele*", een Haags schilder en geven niet alleen een inzicht in de Amsterdamse tijd maar ook in de mentaliteit van Breitner.

In een gedegen studie toont Marian Bisanz-Prakken de invloed van Jan Toorop op Gustav Klimt. Het schijnt dat de laatste al eerder in Toorop geïnteresseerd was, nog voor Toorops exposities in Wenen van 1899 en daarna. Ook hier weer literaire invloeden: Maeterlinck met "*Le Trésor des Humbles*". Ook Wagner heeft een rol gespeeld. Persoonlijk krijg ik een steeds stijgende bewondering voor de wijze waarop de schrijfster temidden van alle warrige mysterieusheid en symboliek, tussen aardse strijders en gieren als symbool der onvergankelijkheid (!), reine vrouwenzielen, Boeddha en hier en daar een zwaan van de graalridder, doelbewust, helder analyserend en steeds objectief, haar weg kiest.

Het laatste opstel is van Robert Siebelhoff over de tekening "*De Drie Bruiden*" van Jan Toorop uit 1893, waarin nauwkeurig wordt onderzocht hoe deze tekening tot stand is gekomen, welke de iconografische aspecten zijn, welke symbolische betekenis er te vinden is in houdingen, kleuren en attributen. Toorop gaf met dit werk aanleiding tot uitvoerige en diepgaande discussies, het werd niet alleen in Nederland besproken maar ook in Duitsland en in Engeland, zo drong het eindelijk tot Toorop zelf door, dat de implicaties te veel waren en hij schreef ten slotte een brief met zijn eigen filosofie en interpretatie. Hij beschouwde dit werk min of meer als zijn belangrijkste, hoewel hij zijn filosofie hierna later heeft gewijzigd. Zeker toen hij na grote innerlijke conflicten, toetrad tot het Rooms Katholicisme, en een specifiek christelijke visie en uitleg hiervan gaf.

Verlaine bewonderde Toorop, Toulouse Lautrec was onder de indruk van de Drie Bruiden, Gauguin becritiseerde het electricisme echter. Ook Schotse schilders en de Noor Munch werden door hem geïnspireerd.

Siebelhoff toont eveneens aan dat er in dit werk sprake kan zijn van een fusie tussen Art Nouveau en het Symbolisme.

In de inleiding van dit Kunsthistorisch Jaarboek wordt gewezen op het feit dat in deze publicatie veel meer aandacht wordt geschonken aan de late 19de eeuw dan aan de vroege: "omstandigheden

van redactionele en financiële aard hebben tot de huidige, meer beperkte samenstelling geleid". Desalniettemin zéér lezenswaardig, een mooi boek, mooi gedrukt in een duidelijke letter, de illustraties voortreffelijk gekozen en in de tekst geplaatst.

Twee essays zijn geheel in het Engels geschreven, aan de andere, is telkens een Engels résumé toegevoegd.

Uit het bovenstaande blijkt dat dit boek te gespecialiseerd is voor een schoolbibliotheek, het is volledig gericht op kunsthistorisch onderzoek.

M. van Dorp

H.M. Beliën, L.G. Dalhuisen en anderen, *Sprekend verleden*, een geschiedenis van de wereld 1, Haarlem 1978 (J.H. Gottmer), f. 23,50 + Wegwijzer voor de leerling + Handleiding voor de leraar.

Met het verschijnen van het eerste deel van *Sprekend verleden* wordt een nieuwe orde van kwaliteit bij het geschiedenisschoolboek bereikt. Wel heel ver lijkt bij deze leergang de tijd achter ons te liggen dat een ervaren leraar zijn zomervakantie ten nutte en te gelde maakte door — omringd door een stel handboeken — een nieuw leerboek te produceren, daarbij volledig afgaande op zijn eigen intuïtie. *Sprekend verleden* is het resultaat van een zorgvuldig geprogrammeerde ontwikkeling van een complete leergang met een haast akelige graad van bewustheid van bedoelingen bij de ontwerpers, die zich nog hebben laten ondersteunen door een batterij van deskundigen. Alleen al de vorm van de leergang maakt de doordachtheid van het geheel duidelijk. Naast het leerlingenboek — het woord "leerboek" zou onrecht doen aan de bedoelingen van de auteurs (Handleiding 9) — wordt een *Wegwijzer voor de leerling* en een uitgebreide, 220 bladzijden beslaande *Handleiding voor de leraar* gepresenteerd.

Wat in de eerste plaats treft in het leerlingenboek, is dat er geen flauw aftrekseltje van het geschiedverhaal, resultaat van een derdehands indikken van handboeken, wordt geboden. De inzichten en probleemstellingen zijn historisch aktueel. Zo is — om iets te noemen dat mijn oud-historisch hart goed deed — definitief afgerekend met de kultus van de grote mannen die nog zo lang heeft voortgewoekerd in schoolboeken over de oudheid.

Neen, het gaat om processen en structuren, waarbij de samenstellers een gelukkige hand hebben in het selekteren van leerstof die exemplarisch is. Heel terecht besteden zij relatief veel aandacht aan prehistorie en oude oosten en dan verenigen zij die stof niet tot een gegoochel met exotisch termen en Juist toen ik met deze recensie bezig was kreeg ik een eerste proeve onder ogen van een vergelijkend warenonderzoek uitgevoerd door een student geschiedenis in het kader van het bijvak vakdidaktiek: hij vergelijkt de inhoud van een aantal brugklasboeken en maakt onafhankelijk van mijn meer intuïtieve indruk duidelijk hoe zeer *Sprekend verleden* door breedheid van thematiek andere leergangen het zwijgen oplegt. Het materiaal dat wordt aangeboden, biedt menige verrassing en nog meer geldt dat voor de manier waarop het materiaal wordt aangeboden. Zo is erg geslaagd het aan de orde stellen van het probleem van de slavernij in de oudheid, niet met larmoyante of verontschuldigende verhalen, maar rechtstreeks vanuit bronnen die de leerlingen uitnodigen zelf konklusies te trekken. Echte inhoudelijke misers zijn zeldzaam.

Het is wat te sterk gezegd dat de kennis van het hiërogliefenschrift is verloren gegaan, toen Egypte werd veroverd door de Romeinen (blz. 12): nog-eeuwen lang worden hiëroglyfen, weliswaar in een steeds smallere sektor, gebruikt; keizer Hadrianus komt nog als hiëroglief voor.

Er wordt niet even gezegd dat Australopithecinen om voor mij onduidelijke redenen het gangbare meervoud is van Australopithecus (blz. 25).

Van een wat ergerlijk simplisme in een boek van dit nivo is het verklaren van het ontstaan van de hogere cultuur uit de grotere beschikbaarheid van vrije tijd in de landbouwkultuur (blz. 36).

Waarom wordt bij de typologie van regeringsvormen in Hellas gesproken van *autocratie* i.p.v. *monarchie* (blz. 66) het woord dat toch gangbaar is in de antieke (en moderne) staatstheorie, terwijl *autokrateia* bij Plato voorkomt als "macht over zichzelf, zelfbeheersing" en pas in de derde eeuw na Christus wordt gebruikt voor het Romeinse keizerschap (toegegeven *autokrator* heeft wel eerder een technische betekenis).

De enige keer dat men werkelijk moet glimlachen, is als wordt gesuggereerd dat de Grieken al bij voorbaat Latijn gebruikten: "Doordat de Grieken vanuit hun *kolonies*, zoals ze hun overzeese nederzettingen noemden" (blz. 125). Ik zou niet van *het*, maar *de* papyrus spreken (blz. 125).

En waarom post(kontra)reformatische naamgeving voor het jaar 609, als het Pantheon een "rooms-katholieke" kerk wordt (blz. 129).

Een aantal malen krijgt de lezer wel de indruk dat de samenstellers zo maar wat wetenswaardigheden kwijt willen; zo op bladzijde 29 over het verband tussen de gemiddelde temperatuur en lichaamslengte. Maar deze aanmerkingen op de inhoud vallen weg tegen de superieure kwaliteiten van het aangeboden materiaal; men komt soms gewoon interessante dingen tegen.

Maar de samenstellers zullen niet in de eerste plaats geïnteresseerd zijn in lofprijzingen van hun

vakwetenschappelijk vermogen. Zij presenteren hun leergang vooral als de verwezenlijking van hun ideeën over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs, waarbij leerstofinhouden en methoden in functie van de te bereiken doelstellingen staan: geschiedenis is een probleemwetenschap, de vaardigheid opgedaan in het oplossen van historische problemen zal nuttig zijn in het te lijf gaan van individuele en maatschappelijke problemen (voorwoord en Handleiding 3), ieder geschiedbeeld is een konstruktie en het wordt de leerlingen ekspliciet (blz. 37) en impliciet, in de zogeheten eenheden, duidelijk gemaakt dat de samenstellers de historische waarheid ook niet in pacht hebben. Men kan natuurlijk vraagtekens plaatsen bij de mogelijkheid van transfer van de bij geschiedenisonderwijs opgedane ervaring in het oplossen van problemen naar het opbouwen van een maatschappelijk weerbare houding. Kont hier toch niet via een omweg het antieke argument voor het bedrijven van geschiedenis terug, zoals al verwoord door Thoeekydides en Polybios, dat geschiedenis voor de politicus een reservoir van geakkumuleerde ervaringen biedt? Een werkelijk "autark" mens, zegt Polybios, zou geschiedenis kunnen missen, maar de gewone sterveling kan via de geschiedenis ervaringen kunnen opdoen zonder ze pijnlijk aan den lijve te ondervinden. En als die transfer er inderdaad is, is geschiedenis dan een veel beter materiaal dan bijvoorbeeld aardrijkskunde? Of leert men bij natuurkunde niet veel beter problemen op te lossen? Ik heb het gevoel dat rechtvaardigingen voor het bedrijven van geschiedenis op school die hun argumentatie angstvallig niet op het belangwekkende van het vak zelf, maar op de denkmethoden baseren, in laatste instantie iets willekeurigs hebben. Waarom niet gewoon gezegd dat geschiedenis als zodanig een belangrijk domein van menselijke weten over zichzelf is?

Maar goed, laten we ons even neerleggen bij de theoretische uitgangspunten van de leraren. Dat gaat trouwens heel gemakkelijk, want de samenstellers demonstrenen een indrukwekkende inventiviteit in het realiseren van hun bedoelingen. Vooral het oplossen van historische problemen is hun lief en hoe aantrekkelijk het materiaal ook is dat zij als probleem aanbieden, toch moet twijfel worden geuit over de bereikbaarheid van de doelstelling de brugklassertjes te maken tot historische onderzoekertjes. De opdrachten zijn — bewust, want de auteurs willen de leerlingen ruimte geven — vaak zo globaal dat menig leerling telkens weer zal denken: wat wordt er nu weer van mij verwacht? (bijvoorbeeld de eenheden op blz. 42, 77, 88, 91). Soms worden wel konkrete deelvragen gegeven of worden de leerlingen uitgenodigd zelf die deelvragen te ontwikkelen — zij moeten immers die zelfstandige probleemoplossertjes worden —, maar vaak zal de leraar gekonfronteerd met wanhopende leerlingen toch maar zelf weer het heft in handen nemen. De mogelijke lesprocedures bij de eenheden met de vraagstukken, die in de *Handleiding voor de leraar* worden beschreven, doen trouwens weer heel wat af aan de zelfstandigheid waarmee de leerling wordt geacht te werken. Men krijgt de indruk dat zij de neerslag zijn van de praktijkervaringen die wat ontvrunderend hebben gewerkt. Maar zal de leraar als hij eenmaal op de regieaanwijzingen van de *Handleiding* weer schuchter zijn plaats achter de toonbank heeft ingenomen, niet gauw een overdosis aan hulp gaan bieden waardoor het hele effekt van de methode teloor gaat? Hij zal zo vaak worden geroepen om hulp te bieden.

De eerste praktijkervaringen die ik hoorde, bevestigen mijn bezorgdheid over het nivo dat wordt nagestreefd bij de leergang. Leerlingen "dreigen" geschiedenis een moeilijk vak te gaan vinden en natuurlijk klinkt zo'n oordeel als muziek in de oren van hen die het vak uit de sfeer van de rekreative bezigheden op school willen halen. Maar kan een te verantwoord bezig-zijn niet ertoe leiden dat alleen voor de happy few een wereldje wordt geopend, terwijl de massa slechts een aversie mee het leven in neemt: welke leerling ontspant zich, als hij niet in de eksakte richting is doorgedaan, nog eens met een gezellig boekje over wiskunde? En is het nu zo onverantwoord als de gemotiveerdheid van een leerling voor een vak wordt opgewekt met middelen die niet helemaal door de Rohlfsiaanse beugel kunnen?

In een vergadering van historici werd eens op zeer savante wijze gesproken over het doel waar naar wij zouden moeten streven, maatschappelijke weerbaarheid en zo. Het thema leidde alras tot introspektie: "hoe ben ik zelf tot de geschiedenis gekomen?" en daar kwam de aap uit vele mouwen: vrijwel iedere bekende, nog verzaligd bij de herinnering, "ik had een meester die zo machtig kon vertellen".

Van het onderzoek dat Brouwer, Toebes en anderen een aantal jaren geleden hebben gedaan naar de historische belangstelling van leerlingen (Kleio 14, 6(1973)313 e.v.) is in mijn selektieve herinnering blijven hangen dat prehistorie en oudheid het nog zo gek niet deden. Als verklaring lijkt mij in aanmerking te komen de behoefte aan het exotische en romantische waarvoor de gangbare behandeling van de brugklasstof zich leende. Natuurlijk mag het inspelen op die behoefte nooit het einddoel zijn, maar als middel om een belangstellingsgebied voor een jongere te openen mag het toch niet worden versmaad. En vooral op dit punt ben ik niet helemaal gerust wat *Sprekend verleden* betreft: inhoud en aanpak zijn zo verantwoord dat het voor de leerling wel eens niet leuk meer zou kunnen worden: hij moet maar worstelen met lastige probleemstellingen, hoe relevant en welgekozen ze ook zijn.

De leraarshandleiding, die ik wat later kreeg, neemt wel wat van die bezorgdheid weg; groot is weer de inventiviteit die de schrijvers aan de dag leggen bij het ontwerpen van activiteiten in de klas: zo'n instap in de aard van democratie door aan de leerlingen de beslissing over de lesprocedure voor te leggen (*Handleiding* 104, 105) is kostelijk, hoeveel chaos er ook in de klas zal ontstaan. Maar het functionaliseren van de tekst van het leerlingenboek is voor mij het problematische van het handboek. Over de eenheden — de stukken met de problemen — hebben we al gesproken; met veel ingrijpen van de leraar zal hier best iets fijns van te maken zijn, maar wat de plaats is van de tekst tussen de eenheden, het historisch overzicht, blijft in het vage. En die tekst is lang niet mis. Goed, je hoeft niet alles te behandelen, stelt de *Handleiding* op blz. 6 gerust. En de vragen in 3 typen van oplopende graad van abstractie in de *Wegwijzer voor de leerling* zullen ook wel helpen, hoewel de behandeling daarvan mettertijd vervelend zal worden en veel tijd zal kosten. En er moet beslist iets met het historisch overzicht gedaan worden. Vaak heb ik me afgevraagd: waarom vind ik de tekst toch lastig? Het is niet de woordkeus of de zinsbouw in de eerste plaats die maken dat de tekst moeilijk te verstaan is. Men is ook bij deze kant van de leergang kennelijk zorgvuldig te werk gegaan en men heeft alleen die moeilijke woorden gebruikt die een technische betekenis hebben (primaire bronnen, magie). Ook de stijl is onderwerp van zorg geweest. Het resultaat is een tekst die wat steriel aandoet, waarschijnlijk omdat de zinnen systematisch beperkt van lengte worden gehouden, waarbij de bijwoordelijke bijzin kennelijk praktisch taboe is. Het hele verhaal voltrekt zich daardoor erg rechtlijnig, maar misschien is dat wel een positieve kwaliteit in een leerlingentekst; de gedachteschakels passen wel goed in elkaar. Maar toch zal de leraar bij deze tekst weer vaak de eksplikateur worden, niet van woorden of zinnen, maar van gedachtengangen. De leraar die zich bekeert tot *Sprekend verleden*, en ik wens het boek vele konvertieten toe, wordt niet zoals bij vele andere boeken veroordeeld tot het eindeloos woordjesverklaren, met als boos gevolg het verbalisme, bron van zoveel "vermakelijke" antwoorden in de proefwerken. Tot zover pure winst, maar de gedachteninhoud van de tekst blijft gekompliceerd. Een voorbeeld (blz. 11):

"Onderzoekers van het verleden maken nog een ander onderscheid. Zij verdelen het bewijsmateriaal dat zij vinden in twee soorten: *primaire* en *secundaire* bronnen. Een primaire bron is van ooggetuigen afkomstig en geeft directe inlichtingen over datgene wat men bestudeert. Een secundaire bron geeft via een tussenpersoon inlichtingen over één of meer primaire bronnen en is daardoor indirect. Wat men een primaire of een secundaire bron noemt, hangt dus geheel af van het onderwerp dat wordt onderzocht. Als men bijvoorbeeld de Tachtigjarige Oorlog (1568-1648) wil bestuderen, dan zijn bepaalde bronnen uit die tijd zelf als primaire bronnen te beschouwen. Wat een geschiedschrijver uit de achttiende eeuw erover heeft geschreven, is echter een secundaire bron."

Tot zover is het lang geen lichte kost, maar nog is het schrijverskollektief niet genoeg:

"Maar als je een onderzoek zou willen doen naar die zelfde achttiende-eeuwse geschiedschrijver, dan is zijn boek een primaire bron!"

Bij zijn laatste zin "voorzie" ik al die verbijsterde gezichten van een aantal leerlingen, met name van die leerlingen die wij volgens het voorwoord het zout in de pap niet mogen onthouden. Wordt de pap niet te dik geserveerd om nog aan het zout toe te komen?

Hoor ik al iets van twijfel over de bereikbaarheid, als op bladzijde 14 van de *Handleiding* de schrijvers meedelen ervan overtuigd te zijn dat veel leerlingen leesmoeilijkheden zullen blijven ondervinden, terwijl op bladzijde 9 nog verzekerd werd dat de tekst zo geschreven is dat leerlingen er zelfstandig mee kunnen werken. *Sprekend verleden* wil zoveel ineens. Nog een voorbeeld: de schrijvers vinden het belangrijk dat de leerlingen het verschil tussen magie en godsdienst beseffen. Dat is op zichzelf nogal wat als je als leraar uit de praktijk de moeilijkheid kent aan sommige leerlingen van deze tijd duidelijk te maken dat religie geen geestelijke afwijking of zo is. Maar goed, laten we meegaan met de auteurs dat het onderscheid magie-godsdienst belangrijk is. We hopen dan maar dat de leerlingen de tekst op bladzijde 31 begrepen hebben door de tekst te bestuderen, de vragen uit de *Wegwijzer* te beantwoorden en een goede uitleg van de leraar te ontvangen bij de kryptische zin "Godsdienst is er niet op gericht direct een speciaal doel te bereiken". Nu gaan ze met dit idee aan de slag in de eenheid "Geheimen van grotten en graven". Daar wordt het onderscheid nog eens, en nu beter, uitgelegd. Geweldig geslaagd is de inval om de leerlingen platen voor te leggen met de vraag of het bij de betreffende afbeelding gaat om een uiting van magie of godsdienst. Misschien, denk je, zullen ze het op deze konkrete manier begrijpen. Maar die hoop verdwijnt weer als je merkt dat de afbeeldingen niet eenduidig zijn en dat het ook uitdrukkelijk de bedoeling is dat de leerlingen twijfelen. Ja, dat is nou de twijfel die een historisch onderzoeker zo siert, zullen de ontwerpers van de leergang zeggen; ik meen dat men door deze opeenstapeling van moeilijkheden de leerlingen frustreert en demotiveert.

De auteurs beloven een leergang volgens het principe van het "spiral curriculum" (voorwoord). Niet geheel begrijpelijk is in dit verband de mededeling dat je ook wel stukken mag overslaan of vluchtig behandelen (*Handleiding* 13), want de daar gedane bewering dat veel meermalen in één jaar aan de

orde gesteld wordt, wordt niet bevestigd in het eerste deel van *Sprekend verleden*. De spiraal maakt maar erg weinig windingen: zo'n concept als magie en godsdienst komt maar één keer voor, op de kwestie van primaire en secundaire bronnen wordt ingegaan op bladzijde 11 en 50 en verder niet. Alleen het begrip "gelaagde samenleving" (blz. 39), een eufemisme voor klassemaatschappij funktioneert wel goed, bestuursapparaat (39) nauwelijks, terwijl we toch weten dat zulke begrippen weinig inhoud voor leerlingen hebben. Hebben de samenstellers een limitatieve opsomming gehanteerd van concepten en vaardigheden die zij willen dat de leerlingen zich eigen maken. Zo niet dan zou het achteraf samenstellen van zo'n inventaris meer zicht geven op wat werkelijk primair en wat sekundair in de leergang is. Zulke verlangens zal men niet gauw uiten in het geval van een gewone leergang, maar *Sprekend verleden* is geen gangbare leergang.

Een apart woord over de verzorging van het leerlingenboek. Met instemming, als bij zoveel andere punten, nemen we kennis van de voornemens van de schrijvers om het verleden ook via afbeeldingen te laten spreken. We stellen met ongenoegen vast dat men de illustraties in het leerproces betreft door er vragen over te stellen (bijv. 52/53, 60). De keuze van de platen is nog een reden tot voldoening: de historische film, de historische schildering, Asterix — met opdrachten — dit alles is niet taboe (de plaat op blz. 27 is toch geen diorama?). Jammer dat de drukwaliteit niet helemaal beantwoordt aan de bedoelingen. De verschillende kleurenrasters liggen op een aantal plaatsen niet goed op elkaar, wat onscherpte veroorzaakt (o.a. 76, 78, 122). Sommige zwart-wit afbeeldingen zijn onduidelijk (123, 133). De schema's (71, 101) roepen meer vragen op dan ze beogen te beantwoorden. Toch moet de nagestreefde kwaliteit flink (opwaarts) hebben gedrukt op de prijs, zo zelfs dat er geen stevige binding meer afkon: mijn exemplaar ligt al uit de (slappe) kaft en ik pleeg mijn leermiddelen niet eens dagelijks in een pukkel te vervoeren. Een kleinigheid: het is handig om bij teksten die in de klas ter sprake komen, een nummering van regels aan te brengen, al zal die de bladspiegel nog onrustiger maken dan hij al is: het gebruik van kleur lijkt in dit verband niet steeds gemotiveerd. Lof verdienen de overzichtelijke inhoudsopgave en het register. De *Handleiding* die al een paar keer ter sprake is gekomen, maakt er met haar vele aanwijzingen en met haar toetsen een leergang van die in compleetheid zijn weerga niet kent.

Want laat de lezer de teneur van mijn kritische opmerkingen niet verkeerd verstaan. Het is een goede zaak dat *Sprekend verleden* is uitgetreden uit de kring van experimenteerders. Het is een leergang die het verdient op grote schaal gebruikt te gaan worden. De leraar die tot invoering overgaat, mag niet verwachten dat hij het zich makkelijk maakt door te gaan varen op de koers van Dalhuisen c.s.: hij zal toch vaak zelf de stem van het verleden moeten vertolken. Een brede kring van gebruikers, buiten de kring van ingewijden die met proefedities hebben gewerkt, zal vertrouwen ik, de terugkoppeling opleveren die zal leiden tot meer pragmatisme in bedoelingen en uitvoering van de leergang. En de opstelling waarvan de samenstellers blijf geven, lijkt open genoeg voor een dialoog tussen ontwerpers en gebruikers. In de fase die nu gaat beginnen, zal pas kunnen blijken dat *Sprekend verleden* inderdaad de grote sprong voorwaarts in het geschiedenisonderwijs is.

Anton J.L. van Hoof

L. Wils, *De Vlaamse beweging in het kader van de nationale bewegingen: Louis Vos, Nationalisme en rechtse stroming bij de Vlaamse studenten te Leuven tijdens het interbellum*. Acco, Leuven 1977 (serie Dossiers Geschiedenis, o.l.v. Raph. de Keyser, dl. 1 en 2, prijs f. 8,50 per deel).

Wils' publicatie (24 blz.) heeft voor het Nederlandse geschiedenisonderwijs, vrees ik, weinig belang. De Vlaamse beweging heeft na 1945 in de Nederlandse schoolboeken geringe aandacht gekregen en is er sedert de invoering van de "mammoetwet" wel geheel uit verdwenen. Dit valt te betreuen. Het nationalisme en vooral het regionaal-nationalisme is nog allerwege, ook in Europa, aanwezig en bestudering van de Vlaamse beweging zou onze kennis omtrent dit soort fenomenen kunnen vergroten. Het overzicht van Wils is als introductie zeker bruikbaar. Toch rijzen er vragen op bij lezing van een en ander. Wils, het is bekend, wenst de Vlaamse beweging van het begin af niet als een separatistisch te zien, maar als een nationaal-Belgisch verschijnsel. Bovendien legt hij sterk de nadruk op het rooms-katholiek karakter van de Vlaamse beweging. Natuurlijk, een anti-katholieke Vlaamse beweging was/is ondenkbaar, maar dat neemt niet weg dat de houding van de r.k. clerus vaak erg negatief is geweest en dat allerlei belangwekkende emancipatoire initiatieven juist — tot ± 1914 — uitgegaan zijn van niet-rooms katholieken. Voorts heeft het zo sterk beklemtonen van het roomse element in Vlaanderen de socialisten en liberalen in het anti-clericale en dat was tevens het anti-Vlaamse kamp gedreven. Deze zaken zouden m.i. wat meer reliëf moeten krijgen, omdat dit probleem tot op heden door heel de Belgische politiek speelt.

Verder heeft Wils in zijn beklemtonen van het Belgisch karakter van de Vlaamse beweging wei-

nig waardering voor de Vlaams-Nederlandse contacten. Deze betrekkingen worden of geminimaliseerd of gezien als grootnederlandse politieke tinnegijeterij ten nadele van de Belgische staat. Ik dacht dat hier wel een en ander tegen in te brengen viel. In de eerste plaats is veel van de Noord-Zuid contacten voortgevloeid uit een bewust gevoel de taalverwante broeders te helpen in hun emancipatiestrijd en niet ingegeven door eigen belang. Bovendien was de richting niet uitsluitend van Noord naar Zuid. Dit vooropstellend, is er zeker een discussie mogelijk over het effect.

Ernstiger bezwaar heb ik tegen de verbinding activisme en grootnederlandse politiek enerzijds en nationaal-socialistische tendenzen anderzijds. Verschillende grootnederlanders werden nationaal-socialist, maar de overgrote meerderheid werd het niet. Voor de collaboratie moeten de motieven elders gezocht worden. Het Vlaamsch Nationaal Verbond was na 1933 niet zo erg grootnederlands en dat collaboreerde in 1940. Ook in Nederland was de N.S.B. niet grootnederlands gezind. Daarnaast zou aandacht besteed kunnen worden aan het verschijnsel van een te geringe politieke emancipatie van delen van de bevolking en/of een te gemakkelijk aanvaarden van strakke hiërarchische verhoudingen. Dan komt de positie van de r.k. kerk in deze regionen aan de orde en valt er ook een betere vergelijking met Nederland te maken. Om misverstanden te voorkomen: een simpele constructie van r.k. is potentieel fascist wijs ik af.

De grootnederlandse beweging, hoe merkwaardig en onwezenlijk haar idealen ook waren, heeft op enkele uitzonderingen na beslist geen ondemocratisch en fascistisch karakter gehad. Het weekblad Vlaanderen was doctrinair anti-Belgisch en daardoor politiek onpractisch, maar op het hoogtepunt van haar "macht" niet anti-democratisch.

Tenslotte nog dit. Wils stelt dat de arbeidersbeweging tot $\pm$ 1870 in Europa meestal nationaal georiënteerd was en hij beroept zich dan voor Duitsland met nadruk op Conze en Groh's publicatie. Waar de auteur met mythen wil afrekenen, dient hij toch zelf ook voor mythevorming te waken. Conze en Groh's visie is niet onbetwist. Men vergelijk de recensie van S. Na'aman's studie in *Tijdschr. v. Geschiedenis*, 1978, nr. 1, blz. 142.

Louis Vos' studie (44 blz.) over nationalisme en rechtse stroming bij de Vlaamse studenten te Leuven tijdens het interbellum is m.i. zo zeer op de Belgische en dan wel Vlaamse geschiedenis gericht, dat dit onderwerp geheel buiten het belangstellingsgebied van de Nederlandse Havo-Vwo leerling valt. Ik kan slechts hopen mij in dit opzicht te vergissen.

De bijdrage zelf is zeker de moeite waard. Vos heeft, soms in samenwerking met zijn vrouw, vrijwat over de Vlaamse r.k. studentenbewegingen gepubliceerd. Vos onderscheidt in de periode 1918-1940 twee golven. In de jaren twintig is er de expressieve politiek. Het ideaal en het principe staan er centraal. Compromissen zijn taboe. Het zijn de jaren van felle Vlaamsgezinde politiek en heftige conflicten met de geestelijkheid te Leuven. In de jaren dertig is er de "Revolution von rechts". De falende democratie, de economische crisis en het gevaar van links (communisme en volksfront) eisen een r.k. antwoord. Het antwoord lag in het verleden. Het corporatisme en een herwaardering van hiërarchieke ordening lijken oplossingen te bieden. Toch laat Vos zien dat er geen totaal verglijden naar rechts extremisme is. Organisaties als Katholieke Actie, de beweging rond het blad *Universitas*, Sociale Hulp en groeperingen oud-studenten zorgen voor de noodzakelijke nuances en verhinderen een te uitsluitende oriëntering op Duitsland en Italië. Daarnaast bood de religie vruchtbare vernieuwing door bestudering van de ideeën van Newman, Maritain e.a.

De Vlaamse strijd speelt in deze jaren een minder prominente rol. Veel verlangens op het gebied van taalwetten en onderwijs waren op het eind van de jaren twintig en begin van de jaren dertig bereikt. Wel zien we de Leuvense studenten actief deelnemen aan de acties van Grammens. De collaboratie met de Duitsers zal het sterkst zijn in de met het V.N.V. verbonden studenten. Het Jong Volksche Front maakt het gezegde "nomen est omen" niet waar. Het zal integendeel een kweekschool voor latere christen-democratische leiders worden.

Beide schrijvers verwijzen voor een synthese van de geschiedenis van de Vlaamse beweging tot 1940 naar het werk van A.W. Willemsen, *De Vlaamse beweging, I, Van 1830 tot 1914* en idem, *De Vlaamse beweging, II, Van 1914 tot 1940*. Hasselt 1974-1975 (in de serie Twintig Eeuwen Vlaanderen, deel 4 en 5). Wil men met deze studies, hetzij in klasseverband hetzij als individueel studieobject, iets aanvangen dan is een algemene oriëntering over de Vlaamse beweging via het werk van Willemsen niet alleen aan te raden maar zelfs een must.

Wils en Vos hebben beiden hun studie aangevuld met een aantal documenten. Er zijn geen vragen of opdrachten opgenomen. De uitgeverij Acco, Tiensestraat 134-136, 3000 Leuven, die als derde dossier een nummer over Vrouwenarbeid in België heeft uitgebracht is in Nederland vertegenwoordigd door Uitgeverij De Tijdstroom, Postbus 14, Lochem.

P. van Hees

Het zwarte verzet voor en na Soweto, uitgave Boa/Novib, 1978, 142 pp.

In deel I van dit nieuwe Boa-boekje geeft Yusuf Kajeë een overzicht van het Zuid-Afrikaanse verzet vanaf het begin van de 20e eeuw. Centraal in dat verzet heeft gestaan het in 1912 officieel gestichte African National Congress. (in beknopter vorm verscheen dit deel eerder bij Sjaloom onder de titel "Voor en na Sharpeville"). Inzicht wordt geboden in o.a. de rol van de vakbonden en de communistische partij in hun verhouding tot het ANC, in de grote campagnes van de jaren vijftig, het ontstaan van gewapend verzet, enz.

Het verzet "na Soweto" (1976) wordt belicht in een aantal redevoeringen en interviews van vooraanstaande ANC-leden. Men hoort daarin natuurlijk meer het ANC-standpunt dan een objectieve weergave van gebeurtenissen. Verontrustend (politiek gezien) is de doorschemerende polemiek tussen het ANC en de diverse bewegingen van de Black Consciousness Movement, waarin de rol van SASO en Black People's Convention kritisch wordt bekeken en ook Steve Biko enigszins verdacht wordt gemaakt. Oliver Tambo, ANC-president sinds 1967, is wel voorzichtiger in zijn bewoordingen (hij ziet de Zwarte bewustwordingsbeweging als een bepaalde fase van verzet, waaruit ook ANC zelf eens voortkwam). Hij wijst ook op de overeenkomsten tussen Zuid-Afrika, Namibië en Zimbabwe, al proberen de leiders van de wereldpolitiek ("de imperialisten") vaak verschillen te suggereren — helaas begint het erop te lijken, dat ook de drie verzetsbewegingen, in hun onderlinge verdeeldheid, op elkaar lijken.

Opneming van het "Handvest van de Vrijheid", het beroemde Freedom-Charter uit 1955 en een literatuurlijst voor verdere studie over het ANC, maakt deze Boa-uitgave tot een nuttig boekje.

Jan Schipper

Wim HORNMAN, *De jaren van de krokodil. Een feitenroman rond Idi Amin*, Hollandia B.V., Baarn 1978, 340 pp.

Hornman noemt zijn boek over Idi Amin, sinds januari 1970 president van Oeganda, een "feitenroman". Het is de vraag of het woordje "roman" op zijn plaats is voor deze in verhalende vorm geschreven biografie van Amin.

In ieder geval maakt deze benaming het de schrijver mogelijk zich een aantal vrijheden te veroorloven, die een historicus zouden misstaan.

Dat neemt niet weg, dat H. van de feiten goed op de hoogte blijkt te zijn. Zijn boek doet vaak denken aan de serieuze biografie door David MARTIN, General Amin (Londen 1975). De lezer wordt meteen in hoofdstuk 1 in de sfeer van Oeganda en de carrière makende Amin gebracht door het verhaal over hoe de sergeant van de King's African Rifles bokskampioen van Oeganda wordt. Daarna o.a. Amins optreden in Kenya (tegen de MauMau); de onbekendheid van deze volbloedsoldaat met het politieke spel als Oeganda in 1961 onafhankelijk wordt; de groeiende conflicten met andere officieren (concurrenten) en later met Obote, Eerste minister tot 1970. Het is het beeld van een jongen uit een kleine, wat achtergebleven, islamitische stam (de Kakwa), vol argwaan tegenover een ieder die ontwikkeld is of tot een van de grotere volken (Acholi, Baganda) hoort.

Hornman schetst dat beeld bekwaam. Eigenaardig en ook wel jammer is, dat hij in zijn chronologisch opgezette verhaal geen enkel jaartal opneemt, wat het overzicht op de gebeurtenissen niet ten goede komt. Ook beschouwingen van meer algemene aard worden gemeden. Zo krijgt de lezer wel een indruk van de machtsstrijd op alle niveau's (binnen Obote's regering, tussen Obote en Amin, politici en militairen, tussen leger en politie, enz), maar het inzicht dat het hier gaat om problemen van algemene aard in jonge staten, blijft achterwege.

Bedenklijk uit historisch oogpunt (maar aan de romancier niet te verwijten!) is, dat schr. geregeld de gedachten van zijn personages blijkt te kunnen lezen. O.a. horen wij Amin al in 1961 overwegen hoe hij (negen jaar later!) de macht zal gaan overnemen.

Het tweede gedeelte van het boek draagt zijn titel "Het Beest" niet ten onrechte. De feiten zijn voldoende (?) bekend om hier niet uitgebreid herhaald te worden. Het verslag over de vele moorden en woede-aanvallen moeten de lezer wel gunstig stemmen ten aanzien van de Israëliische aanval op Entebbe, toen Amin tenminste nog eens de les gelezen werd. Voor het overige houdt de buitenwereld zich dood en blind. De Engelsen hadden altijd al een hekel aan de eigenwijze Obote; de public relations van Amin werden uitstekend verzorgd door (Engelsman) Bob Astles. Die terughoudendheid is soms ook begrijpelijk, omdat kritiek op Amin meteen levensgevaarlijk kan worden voor bepaalde categorieën Oegandezers. Hornman schreef een somber en aangrijpend boek; de gegeven informatie is betrouwbaar en er komen voldoende bekwame en integere Oegandezers op het toneel om te voorkomen, dat men alle beschreven narigheid als "typisch Afrikaans" zou kunnen uitleggen.

Jan Schipper

Doel van het boek van de Spaanse secr. gen. van de P.C.E. is een discussie op gang te brengen over de rol van de staat. Dit klemmt des te meer omdat wat Lenin daarover in 1917 en 1918 te berde heeft gebracht, nu achterhaald is. De staat als instrument van klasseheerschappij is een te beperkte visie geworden. Onder invloed van o.a. Gramsci en Althusser stelt Carrillo dat tot de staat ideologische staatsapparaten behoren zoals b.v. de kerk, het onderwijs, het gezin, de justitie, de politie en de media, die zich ieder in een diepgaande crisis bevinden.

Stimulering van die crisis dient hoofdbestanddeel van elke rev. strategie te zijn. Echter niet om de democratie te vernietigen maar om haar te vervolmaken. Ook de repressieve staatsapparaten moeten omgevormd worden door een politiek van democratisering van de openbare ordediensten.

Ook op dit terrein dienen verouderde, dogmatische, marxistische clichés over boord gezet te worden. Het gaat erom, zo zegt Carrillo, een identificatie te bewerkstelligen tussen leger en burgermaatschappij. Het aanhouden van de oude anti-militarische gedragslijn zou deze opgave onmogelijk maken omdat het de heersende kleine groep zou helpen een blok te vormen met het leger.

De nieuwe tactiek zou moeten zijn: streven naar het afschaffen van de blinde gehoorzaamheid en het verschaffen aan het leger van maatschappelijk aanzien op grond van intellectuele vorming. De rode draad, lopend door dit boek, is dat de formele democratie veranderd dient te worden in een werkelijke, pluriforme democratie. Het enige dat uit zo'n waarlijk democratisch bestel dient te worden uitgebannen, is "terrorisme en fysiek geweld als instrument van politieke actie en het gebruik van laster tegen personen en groepen" (blz. 117). Gezien de beperkte recensieruimte is het helaas onmogelijk in te gaan op de interessante dingen die Carrillo opmerkt over het door de P.C.F. afgeschafte begrip "dictatuur van het proletariaat" en op de reactie van de C.P.S.U. op het verschijnsel Eurocommunisme.

Hiervoor zij verwezen naar het boek van Fernando Claudin: *Zukunft des Eurokommunismus*, vooral hoofdstuk 4.

Aangezien de auteur het boek geschreven heeft onder moeilijke omstandigheden, ontsieren een aantal "oneffenheden" het werk. De N.E.P. is van 1921 en niet van 1919 (blz. 21), niet het zesde, maar het zevende congres van de Komintern (1935) hield geen rekening met de fascistische ervaring (blz. 109), in Nederland zaten geen communisten in de eerste naoorlogse regering (blz. 149), Griekenland werd niet op Jalta, maar al bij Balkanovereenkomst van okt. 1944 ingedeeld bij de westelijke kant (blz. 149). Voor Carrillo geldt wat Marx en Engels aan het slot van het Communistisch Manifest al zeiden "communisten versmaden het hun opvattingen en oogmerken te verhelen."

Voor een schoolbibliotheek is het wel geschikt, maar enige hulp van de leraar is wel gewenst.

F.R. Kat

ONDERWIJS- ADVIESCOMMISSIE

M.J. VAN VELZEN, *voorzitter*, Mgr. van Gilsstraat 6, 6461 VG Kerkrade, tel. 045-455941.
DRS. C.W. KOREVAAR, *secretaris*, Koningin Wilhelminalaan 8, 2012 JK Haarlem, tel. 023-324379.
DRS. H. TH. LAMBOOY, Nes 2A, 1741 JZ Schagen, tel. 02240-4347.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, Ockenburg 29, 4901 CV Oosterhout, tel. 01620-26665.

MAVO-LBO-COMMISSIE

J.P.M. HENKES, *voorzitter*, Kerkendijk 96b, 5712 EW Someren-Heide, tel. 04937-3230.
CHR. B. BERENSCHOT, *secr.-penn.* Preludeweg 222, 2402 HJ Alphen aan den Rijn, tel. 01720-44113.
P. DOVES, Praamstraat 32, 1503 KN Zaandam, tel. 075-161062.
P.L. HENDRIKS, Europaweg 25, 6381 KG Ubach over Worms, tel. 045-317162.
G.J. VAN DER TWEEL, Van Deventerweg 6, 6861 EW Oosterbeek, tel. 085-337018.
G.C.J. VAN DER VEN, Floreffestraat 4, 5737 CP Lieshout, tel. 04992-1443.
H. ZWARTEVEEN, Prinses Irenelaan 51, 3832 CB Leusden, tel. 033-40879.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

DR. F.G.G. GOVERS, *voorzitter*, Elzenstraat 12, 5402 LR Uden, tel. 04132-64117.
DRS. C.G. VAN DER KOOLJ, *secretaris*, Winschoterweg 10, 9723 CG Roodehaan Gr., tel. 05904-1556.
J.E. BROUWER, *penningmeester*, Fazantenweg 22, 7451 HD Holten, tel. 05483-3098.
J. ENGBERS, Roest 2, 5491 XX Olland, tel. 04138-3138.
DRS. F.W.P. DIJKSTRA, Hondecoeterstraat 28 III, Amsterdam, tel. 020-733679.

PROGRAMMACOMMISSIE BIJSCHOLING

PROF. DR. D.J. ROORDA, *voorzitter*, Lorentzkade 46, 2313 GD Leiden, tel. 071-125681.
MEVR. DRS. C.M.E. VELDHUIS-MEESTER, *1e secretaresse*, de Merodelaan 14, Groningen, tel. 050-256143.
A.L. VERHOOG, *hoofdcoördinator*, Waterbieskreek 19, 2353 JE Leiderdorp, tel. 071-891003.
K. VAN DIJK, *coördinator, 2e secretaris*, De Hoghe Weijdt 13, 1851 EB Heiloo, tel. 072-333570.
DRS. J. BOUWSMA, *coördinator*, Brokmuil 40, 9101 EZ Dokkum, tel. 05190-3598.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *coördinator*, Ockenburg 29, 4901 CV Oosterhout, tel. 01620-26665.
DRS. J. BAALBERGEN, Sandbergstraat 8, 1391 EL Abcoude, tel. 02946-3207.
DR. P.A.M. GEURTS, Vermeerstraat 7, 6521 LT Nijmegen, tel. 080-222988.
P.H.F. GIELES, Wagnerlaan 3, 5216 GD 's-Hertogenbosch, tel. 073-143677.
J.C.M. GREEP, Anemonenweg 44, 2241 XL Wassenaar, tel. 01751-16387.
J.G. RAVEN, Wielewaal 28, 1834 XK St. Pancras, tel. 02267-2878.
H.E. DE WOLFF, Het Zicht 109, 2543 AL 's-Gravenhage, tel. 070-666506.

COMMISSIE GESCHIEDENIS EN MAATSCHAPPIJLEER

J.P.M. HENKES, *voorzitter*, Kerkendijk 96b, 5712 EW Someren-Heide, tel. 04937-3230.
G.G. CALLENBACH, Kempen 12, 2036 EL Haarlem, tel. 023-330006.
J.C.M. GREEP, Anemonenweg 44, 2241 XL Wassenaar, tel. 01751-16387.
G.L. HEY, Elzenlaan 12, 2231 XE Rijnsburg, tel. 01718-22552.
DRS. J.S. WIJNE, Stastokdreef 7, 3561 JR Utrecht, tel. 030-618042.

AFDELINGSSECRETARIATEN

<i>Alkmaar:</i>	Lindenlaan 12, 1861 HA Bergen.
<i>Arnhem:</i>	Apeldoornseweg 31, 6814 BH Arnhem.
<i>Amsterdam:</i>	Plantage Muiderg. 35 I, 1018 TL Amsterdam.
<i>Den Bosch:</i>	Brede Haven 37, 5211 TL Den Bosch.
<i>Breda:</i>	St. Bavostr. 96, 4891 CK Rijsbergen.
<i>Eindhoven:</i>	Barrierweg 196, 5622 CP Eindhoven.
<i>Goes:</i>	Spanjaardstr. 37, 4331 EN Middelburg.
<i>Groningen:</i>	Verl. Frederikstr. 9A, 9724 NC Groningen.
<i>Den Haag:</i>	L.v. Galenstr. 68, 2518 ER Den Haag.
<i>Haarlem:</i>	Noorderdreef 160, 2152 AB Nieuw-Vennep.
<i>Heerlen:</i>	Parallelweg Zd 69, 6336 VR Hulsberg.
<i>Hengelo:</i>	Tollensstraat 1, 7471 ZD Goor.
<i>Leeuwarden:</i>	De Kei 462, 8918 BP Leeuwarden.
<i>Maastricht:</i>	Veldspaatstr. 23, 6216 BM Maastricht.
<i>Rotterdam:</i>	v.d. Helmstr. 27, 3067 HA Rotterdam.
<i>Utrecht:</i>	van Bijkershoeklaan 351, 3527 XJ Utrecht.
<i>Venlo:</i>	Leunseweg 2, 5802 CH Venray.
<i>Zutphen:</i>	Gerstekamp 12, 7231 BK Warnsveld.
<i>Zwolle:</i>	Stevinstr. 11, 3841 KB Harderwijk.

Onlangs verscheen:

De wereld van de oudheid

M.A. Wes, H.S. Versnel, E.Ch. L. van der Vliet

Een nieuw overzicht van de oude geschiedenis van de Egyptische, Vooraziatische, Griekse en Romeinse wereld.

Opvallende aandacht voor de ontwikkelingen op het gebied van de sociale structurele geschiedenis. Daarbij is geprobeerd de evenementiële geschiedenis tot een functioneel minimum te beperken.

De uitgave is de neerslag van de praktische ervaring van de auteurs als docent oude geschiedenis aan diverse opleidingen.

Bestemming

- *geschiedenisleraren*, aan wie veel inzichtelijke informatie wordt aangeboden die zich goed naar leerlingen laat vertalen.
- *studenten geschiedenis* aan m.o.-opleidingen, lerarenopleidingen en universiteiten.

Toegankelijkheid

De bruikbaarheid wordt vergroot door een aantal overzichten:

- *griekse en latijnse termen* met verklaring;
- *literatuur* voor wie zich verder in bepaalde onderwerpen wil verdiepen;
- *uitvoerig register*.

M.A. Wes e.a., De wereld van de oudheid

ISBN 90 01 94770 0 350 pag. f 40,—

Van deze uitgave worden geen beoordelingsexemplaren verstrekt.

Desgewenst zenden wij u een exemplaar voor rekening met recht van retour.

Verkrijgbaar bij de boekhandel en de uitgever



Wolters-Noordhoff