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

UIT DE INHOUD:

KLEIO

17e JAARGANG – 6-7 – 1976

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

BESTUUR

K. VAN DIJK, *voorzitter*, De Hoghe Weijdt 13, Heilo, tel. 072 - 33570.
MEVR. DRS. E.J. KARREMAN, *1e vice-voorzitter,* Van Limburg Stirumstraat 13, Utrecht, tel. 030 - 514052.
J.P.M. HENKES, *2e vice-voorzitter, Mavocommissie,* Kerkendijk 96 b, Someren-Heide, tel. 04937-3230.
DRS. J. BOUWSMA, *1e secretaris*, Brokmui 40, Dokkum, tel. 05190-3598.
MEVR. M.I.RÖDER, *2e secretaresse,* Van Tuyl van Serooskerkenstraat 113, Voorburg, tel. 070 - 861890.
J.L. FRIELING, *penningmeester*, Pr. Beatrixlaan 31, Oegstgeest, tel. 071-152794.
postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de V.G.N. Vreeswijkstraat 329, Den Haag.
DRS. G.J. SLOOTWEG, *redactie Kleio*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-15047.
A.J. PLAS, *P.A.-commissie,* Vooronder 44, Groningen, tel. 050-488326.
DRS. J. BAALBERGEN, *Didaktiekcommissie,* Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207.
P.G. RUYS, *Mavocommissie*, Zandkamp 140, Hoogland, tel. 03493-2128.
DR. F.G.G GOVERS, *Pedakcommissie*, Elzenstr. 12, Uden (N.Br.), 04132-64117.
DRS. H. ULRICH, Karel Doormanlaan 15, Oegstgeest, tel. 071 - 150214.
M.J. VAN VELZEN, *Onderwijscommissie,* Mgr. van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 045 - 455941.
A.L. VERHOOG, Drakestein 8, Leiderdorp, tel. 071 - 91003.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, rel. 070-465973.** Bij aangifte wordt verzocht mee te delen: naam, voorletters, eventueel titel, bevoegdheid, huisadres, telefoon- en netnummer, adres van de school waar men de hoofdbetrekking heeft.

CONTRIBUTIES

contributies vanaf 1 januari 1976.

Gewone leden: a. docenten havo, v.w.o. en h.b.o.	f 50,–
b. docenten mavo	f 35,–
Buitengewone leden: a. gepensioneerden en b. zij die wel geschiedenisbevoegdheid bezitten, maar geen les geven op scholen voor mavo, v.w.o. en h.b.o.	f 30,–
Aspirantleden:	f 30,–
Echtparen:	f 55,–

KLEIO

Tijdschrift van de Vereniging van leraren Geschiedenis en staatsinrichting in Nederland (V.G.N.), verschijnt tien maal per jaar.

REDACTIE

DRS. G.J. SLOOTWEG, *voorzitter*, Van Kinsbergenlaan 21, Baarn, tel. 02154-15047.
DRS. P. VAN HEES, *secretaris,* tel. privé: 030-882365, correspondentie: p/a Instituut voor Geschiedenis, Kromme Nieuwe Gracht 20, Utrecht.
C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.
DR. P.C. EMMER, Haarlem
DRS. C.P.W.F. HERZBERG, Lisse
Dr. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 45,– per kalenderjaar.
Actieve leraren/leraressen kunnen alleen met goedvinden van het bestuur van de V.G.N. in aanmerking komen voor een abonnement.
Abonnementen, opgeven aan: **Administratie V.G.N. mevr. N. Top-Andringa, Obrechtstraat 44, 's-Gravenhage, tel. 070-465973.**

MEDEDELINGEN VAN DE C.E.G.E.S.-13

De Mededelingen van de C.E.G.E.S.-12 verschenen in Kleio, 17e jg., no. 4, 1976, p. 287 - 497.
In die Mededelingen werden opgenomen:
- Evaluatierapport van het tweede gecoördineerde proefwerk van de commissie (29 januari 1974);
- bijlagen bij dit rapport.

L.S.

Hierachter volgen:
- I. Twee reacties uit het veld op het werk van de C.E.G.E.S. en het antwoord van de commissie op deze reacties:
  - Brief van Drs. K.F. Bouman te Amsterdam geschreven op Kerstmis 1975.
  - Antwoord namens de commissie; d.d. 27 februari 1976.
  - Drs. J. Brouwer en H. van der Veen, Eindexamenproblematiek bij geschiedenis. Een terreinverkenning van de Didactiekcommissie; ontvangen op 4 maart 1976.
  - Kritische opmerkingen van de kant van de C.E.G.E.S. bij de nota "Eindexamenproblematiek bij geschiedenis. Een terreinverkenning van de Didactiekcommissie"; d.d. 1 juni 1976.

- II. De experimentele centraal schriftelijke examens geschiedenis en staatsinrichting 1976, eerste tijdvak:
  - Brieven van 17 februari, 17 mei, 22 mei en 24 mei 1976 aan de docenten die aan genoemd examen deelnemen.
  - De examens mavo-3, mavo-4, havo en vwo die 19 mei 1976 gemaakt zijn.
  - De voorlopige correctiemodellen en waarderingsschalen voor deze examens met bronvermeldingen van het gebruikte historisch materiaal.
  - De wijzigingen in deze modellen.
  - Het enquêteformulier voor de evaluatie van het experiment c.s.e.g.s. 1976.
  - Enkele reacties uit de pers.

Vragen over het in deze Mededelingen gepubliceerde (en op- of aanmerkingen) kunt U sturen naar het Secretariaat van de C.E.G.E.S. Bloemendaalseweg 190A, Overveen.

Namens de commissie,

C.M.H. Bosch.

P.S. In verband met verzoeken om informatie: Collega's die zich niet opgegeven hebben voor deelname aan het experimenteel c.s.e.g.s. in 1977 kunnen zich nog tot 1 oktober 1976 aanmelden bij het secretariaat waarvan het adres hierboven staat.

Overdrukken van de omschrijvingen en het historisch materiaal over de onderwerpen "Het Midden-Oosten" en "Nederland in de crisisjaren" kunnen uitsluitend besteld worden via postrekening 2465667 van de C.E.G.E.S.

I. TWEE REACTIES UIT HET VELD OP HET WERK VAN DE C.E.G.E.S. EN HET ANTWOORD VAN DE COMMISSIE OP DEZE REACTIES.

Drs. K.F. Bouman
Lomanstraat 88hs
Amsterdam
tel. 020-726124

Amsterdam, Kerstmis '75

Aan C.E.G.E.S.
Bloemendaalseweg 190A
Overveen

Geachte collega's

Met schroom — wegens het vele reeds verrichte werk — maar ook met klem — want het is eigenlijk een gewetenszaak, — wend ik mij tot u met bezwaren tegen de huidige centrale schriftelijke eindexamens geschiedenis in ontwikkeling.

1. Uniformiteit. In wezen wordt er van overheidswege geüniformeerd
   a. de stof die "belangrijk" is
   b. de wijze waarop er in de les aan wordt gewerkt.
   Dus niet door het wetenschappelijke forum, door een onafhankelijke universiteit of zelfs onafhankelijke kerk, maar door de staat en zijn handlangers.
2. Verschraling. In de huidige opzet worden 2 beperkte onderwerpen van tevoren aangewezen. Daarin doorkneed te zijn maakt 50% van het examenresultaat uit. Mede door de zekerheid van deze 2, inderdaad geheel "van buiten" leerbare onderwerpen zal veel meer dan 50% van de aandacht van de candidaat voor geschiedenis op die onderwerpen in al hun dérisoire vertakkingen worden geconcentreerd.
3. Vervreemding. Onvrijheid-afnemende motivatie-dressuur-gokzintuig.
4. Nihilisme. Overwegingen van kostenbesparing, i.c. het technisch gemak, gaan de inhoud van het geschiedenis-onderwijs bepalen. Teneinde iets te krijgen wat gemakkelijk door een computer is na te kijken, ziet men ervan af, datgene te eisen waar het op aankomt, n.l. dat de leerling zelf een orde in de feiten aanbrengt, zelf rubriceert en distribueert en via de eigen taal tot een beeld van het gebeurde komt. Deze zaken zijn alleen te toetsen (en te leren, hetgeen leerling en leraar tijd kost) door wat in de Franse examens de 'composition' heet, d.w.z. door kleine opstelletjes, waarin een niet te specifieke maar wel duidelijke vraag op uiteenlopende wijze kan worden aangepakt.

Alternatief Als aldus tijdens een centraal schriftelijk examen b.v. 3 vraagstukken (niet tevoren aangekondigd!) in 2½ uur worden behandeld, is er natuurlijk dubbele correctie van die individuele werkstukken nodig. De 2de correctoren zouden het best door het hoger onderwijs ter beschikking gesteld kunnen worden. Op zijn minst kan echter dezelfde regeling worden getroffen die nu al voor Nederlandse opstellen geldt.
Dit lijkt mij de enige vorm van centraal schriftelijk examen, die recht doet aan de wezenlijke oogmerken van ons vak en ergo de enige vorm die aanvaardbaar is voor iedere collega die blijft onthouden wat hij in het algemeen vormend onderwijs met zijn leerlingen wil bereiken.

Hoogachtend
(w.g.) K.F. Bouman

COMMISSIE EINDEXAMENEXPERIMENTEN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

Secretariaat:
Bloemendaalseweg 190 A
Overveen
Telefoon 023-257602
Postrekening 2465667

De Heer Drs. K.F. Bouman,
Lomanstraat 88 hs,
Amsterdam

Uw brief van

Ons kenmerk

Bijlage(n)
Datum 27 februari 1976

Zeer geachte collega,

U dankend voor uw brief geschreven op Kerstmis 1975, die wij als een bijdrage in ons onderzoek ervaren — hoewel wij natuurlijk niet elke door u in uw brief gedane uitspraak tot de onze maken — wil ik u in de eerste plaats mijn verontschuldigingen aanbieden dat ik pas nu namens de commissie reageer. Die late reactie is met name veroorzaakt door het feit dat mij de tijd voor beantwoording — men moet daar eens rustig voor kunnen gaan zitten — tot op heden ontbroken heeft.
Maar er is nog een andere reden waarom de beantwoording op zich liet wachten. Die reden was gelegen in het feit dat de commissie telkens ervaart ten aanzien van de bij haar binnengekomen vragen, op-, aanmerkingen en suggesties — zowel mondeling als schriftelijk — dat deze geheel of ten dele door de voortgang in haar onderzoek achterhaald zijn.
Dat kan haast ook niet anders, omdat de vragen, op-, aanmerkingen en suggesties gebaseerd zijn op publikaties van de commissie die tot dat ogenblik het licht gezien hebben. De commissie is dan zelf echter al weer verder met haar onderzoek en in haar denken over de examenproblematiek.
Om u duidelijk te maken wat ik bedoel verwijs ik u naar de jaarverslagen over 1974 en 1975 van de commissie, die in het eerste Kleionummer van 1976 verschenen zijn en die binnenkort in overdruk op alle scholen zullen arriveren. Met name beveel ik u de 'Nota met betrekking tot positiebepaling van en koersaanwijzingen voor de C.E.G.E.S.' ter lezing aan, het is bijlage 4 van het Jaarverslag 1975 (pagina 79-89). Ik verbeeld mij dat uw brief anders van inhoud geworden zou zijn als genoemde nota half december 1975 verschenen was. Die gedachte heeft bij mij reactievertragend gewerkt.
Maar hoe het ook zij, weest u ervan overtuigd dat om een gefundeerd advies te zijner tijd te kunnen uitbrengen, de commissie op zo breed mogelijke basis haar onderzoekingen tracht te verrichten. Dat is ook de reden dat zij in 1974 meerkeuzevragen in haar gecoördineerde proefwerken opnam — als ik mij niet vergis meen ik in uw brief hier enige kritiek op te bespeuren — en ongetwijfeld zal zij ook uw bezwaren en de mogelijkheden van uw 'alternatief' nader onder de loupe nemen.

U nogmaals dankend voor uw bijdrage, teken ik,
met vriendelijke groet en de meeste hoogachting,
namens de commissie,

(w.g.) C.M.H. Bosch.

Drs. J. Brouwer en H. van der Veen.

EINDEXAMENPROBLEMATIEK BIJ GESCHIEDENIS. EEN TERREINVERKENNING VAN DE DIDAKTIEKCOMMISSIE.

Steeds talrijker worden de reacties op de eerste experimenten van de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (CEGES). Niet alleen hebben vele afdelingen er aandacht aan gegeven, het januarinummer van Kleio heeft duidelijk gemaakt dat de discussie voortduurt.
De didaktiekcommissie van de Vereniging van Leraren Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (V.G.N.) heeft mede op grond hiervan besloten de problematiek van een eventuele externe toetsing door middel van een centraal schriftelijk eindexamen (c.s.e.) nader te bestuderen en kritisch te evalueren. Gedurende een drietal vergaderingen heeft deze materie centraal gestaan. Aan de hand van een aantal deelopdrachten hebben de leden voorwerk verricht.
De didaktiekcommissie is ervan overtuigd dat bezinning op de werkzaamheden van de CEGES en het daarmee verbonden vraagstuk van een c.s.e. van grote betekenis is.
Voortgaande discussie zal vele collega's stimuleren zich opnieuw in deze problematiek te verdiepen en kan een steun zijn voor de CEGES in haar belangrijke taak. Redenen te over om deze kanttekeningen in Kleio te publiceren.

1. *Voorgeschiedenis.*

Bij het eindexamenreglement voor geschiedenis dat in 1965 werd ingevoerd speelde de kwestie al of geen schriftelijk eindexamen nog geen rol. De centrale kwestie was toen de vraag waarover geëxamineerd zou worden. De V.G.N. zelf had de impuls tot wijziging van het reglement gegeven en vanuit de vereniging was het voorstel gekomen onderwerpen en de laatste halve eeuw te vragen (een compromisvoorstel). Het departement maakte ervan de laatste halve eeuw en minimaal zes onderwerpen. In hoeverre er op het departement toen al concrete plannen bestonden om de laatste halve eeuw extern via een c.s.e. te toetsen is niet geheel duidelijk, maar de verklaring van het bestuur van de V.G.N., in hetzelfde jaar, dat omtrent de vorm van het examen geen afspraken waren gemaakt, geeft te denken. Overigens gingen vanuit de V.G.N. al spoedig stemmen op, die de mogelijkheid van een c.s.e. ter discussie wilden stellen. Reeds tijdens de didaktiekconferentie van september 1966, gewijd aan de geschiedenis in de brugklas, werd deze vraag onder ogen gezien. Al spoedig werd de discussie algemeen en op 16 december 1967 werd op een extra algemene ledenvergadering te Utrecht de beroemde motie aangenomen, die erop neerkwam dat van de staatssecretaris werd geëist geen c.s.e. in te voeren, waarin "het veld" niet was gekend. Wel werd in diezelfde motie de bereidheid uitgesproken tot "een langdurige experimentele fase aan geselecteerde scholen". Bovendien werd een Eindexamencommissie (EEC) gevormd, die op 2 februari 1968 werd geïnstalleerd. Haar opdracht was doelstelling en vormgeving van het eindexamen geschiedenis te bestuderen. In januari 1969 verscheen haar Interimrapport, waarin het voorstel was vervat om een proef te nemen met een c.s.e., dat de laatste eeuw tot onderwerp zou hebben. Bij "gebleken resultaat" zou een periode volgen, waarin een schriftelijk examen facultatief zou worden gesteld. Een mondeling eindexamen werd onontbeerlijk geacht. Op de jaarvergadering van 14 april 1969, waar het interimrapport werd besproken werden twee moties aangenomen: geen schriftelijk eindexamen geschiedenis zonder proefperiode en de eis tot een verplicht examen geschiedenis gymnasium A. Op een tweetal didaktiekconferenties in Oosterbeek werd het interimrapport verder besproken. In 1970 oogstte de V.G.N. een niet onaanzienlijk succes: de befaamde belofte van staatssecretaris Grosheide, dat er voorlopig alleen mondelinge eindexamens voor geschiedenis zouden bestaan. In hetzelfde jaar verscheen het Eindrapport van de EEC. In essentie week het niet af van de voorstellen van 1969. Geen eenstemmigheid werd binnen de commissie bereikt over de wijze van toetsing en over de vraag in hoeverre minimum leerstof uit de laatste halve eeuw kon worden vastgelegd. Op de algemene ledenvergadering in oktober 1970 te Utrecht werd het rapport aanvaard. Besloten werd dat geen minimum leerstof uit de laatste halve eeuw kon worden vastgesteld en dat uit deze periode geen onderwerpen zouden worden gekozen. Uit experimenten zou de wijze van vraagstelling moeten blijken. Over vorm en inhoud werd dus niets gezegd. Op basis van wat op de vergaderingen van de afdelingen was besloten en uitgaande van het aanvaarde Eindrapport van de EEC, bereikte het bestuur van de V.G.N. overeenstemming met het ministerie van O. en W. over de instelling van een Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting. (CEGES)

2. *De CEGES.*

Op 8 juni 1971 had de installatie van de CEGES plaats. De commissie ontving de volgende opdracht:

a. de commissie moet nagaan of een c.s.e. voor geschiedenis en staatsinrichting mogelijk is.

b. zij moet nagaan of door middel van vrijwillige experimenten met proeven van een schriftelijk eindexamen kan worden begonnen.

c. zij moet tenslotte de minister en/of staatssecretaris advies uitbrengen over de invoering van een c.s.e. en de procedure die bij eventuele invoering gevolgd moet worden.

De subcommissies mavo, havo en vwo spraken zich uit voor een thematische behandeling van de laatste halve eeuw, waarmee ze zich aansloten bij de examenregeling van de overheid.
De commissie had de volgende streefdata opgesteld:
fase 1: onderzoek naar mogelijke vormen van een c.s.e. en uitvoering van experimenten (gecoördineerde proefwerken).
fase 2: een c.s.e. op basis van vrijwilligheid (de bedoeling was 1975, het werd 1976).
fase 3: het opstellen van een eindrapport over een eventueel c.s.e. (de bedoeling was 1977, wordt nu waarschijnlijk 1978).
Brede belangstelling ontving het eerste gecoördineerde proefwerk, waarvan de resultaten zouden worden vergeleken met de mondelinge toetsen. Vijf mavo- en vier havoscholen, die a-select waren gekozen, namen aan het eerste experiment deel: "Het nationaal-socialisme in Duitsland, 1918-1939". Op de ochtend van de 30e januari moesten de vragen over dit onderwerp schriftelijk worden gemaakt. 's Middags vond een mondelinge toetsing van 20 - 30 minuten plaats, die op de band werd opgenomen. Op 29 januari 1974 bogen de leerlingen zich over de vragen van het tweede onderwerp: "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de tweede wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen". Voor dit tweede onderwerp had de CEGES de hulp ingeroepen van het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (C.I.T.O.) te Arnhem, voor het opstellen van meerkeuzevragen, die door de CEGES werden beoordeeld. Anders dan bij het eerste onderwerp werd volstaan met een bondige omschrijving in plaats van een uitvoerige syllabus. Een drietal vwoscholen was inmiddels aan de experimenten toegevoegd. Bewuster dan de eerste keer werd gekozen voor het categorieënsysteem van Bloom.
In maart 1974 verscheen het lang verbeide evaluatie-rapport van het eerste gecoördineerde proefwerk. De CEGES vond in de resultaten een aanmoediging om op de ingeslagen weg voort te gaan en de stap van fase 1 naar fase 2 te zetten. Dit betekent dat de experimenten onder de naam gecoördineerd proefwerk in het kader van het schoolonderzoek, zoals ze werden afgenomen in 1973 en 1974 als beëindigd werden beschouwd en dat in 1976 en volgende jaren deze experimenten zouden worden ingepast in het landelijk schriftelijk eindexamen.
Op 1 mei 1974 nodigde het ministerie de scholen voor a.v.o. uit om deel te nemen aan de experimenten van een c.s.e. geschiedenis en staatsinrichting in het schooljaar 1975/1976. In het kader van de experimenten koos de CEGES, weer a-select, een aantal scholen uit.
Voor het mavo werden de volgende onderwerpen vastgelegd:
"Van Nederlands-Indië tot Indonesië" en "De koude oorlog". Voor havo- en vwoscholen werd bepaald, dat twee onderwerpen zouden worden gekozen uit de trits: "Van Nederlands-Indië tot Indonesië", "De koude oorlog" en "Het Midden-Oosten". Voor deze onderwerpen zouden geen meerkeuzevragen worden samengesteld, omdat op grond van organisatorische redenen en omdat de afronding van de evaluatie van de meerkeuzevragen uit het tweede gecoördineerde proefwerk te veel tijd vroeg, de commissie daar geen gelegenheid voor zou hebben.
In een later stadium besloot de commissie het onderwerp "Het Midden-Oosten" te verschuiven naar 1977. In juni 1975 maakte de CEGES bekend, dat daar als tweede onderwerp bij zou komen "Nederland in de crisisjaren". De omschrijving van het laatste onderwerp is zeer summier (enige regels) gehouden, terwijl de hoeveelheid historisch materiaal groter is dan bij de vorige onderwerpen. Het geven van een summiere omschrijving houdt uiteraard verband met het opstellen van essayvragen. Collega's buiten de CEGES zijn uitgenodigd vragen op te stellen voor mavo 3 en 4 en voor havo- en vwoscholen.
Voor 1978 heeft de commissie de volgende onderwerpen gekozen:
"Rusland onder Stalin" en "De Verenigde Staten, 1917-1941".

3. *Reacties op een eventueel in te voeren c.s.e.*

Zoals te verwachten viel bleven reacties, zowel positieve als negatieve, niet uit. De bezwaren waren zowel van principiële als van organisatorisch - pragmatische aard, waardoor niet alleen de experimenten van de CEGES, maar ook een eventuele invoering van een c.s.e. in de discussies werden betrokken.
Het bestuur van de V.G.N. zal haar standpunt in zake deze problematiek mede laten bepalen door de inhoud van een rapport dat een door haar ingestelde commissie ad hoc van vijf personen, geïnstalleerd in februari 1974, bij het bestuur heeft ingediend. Op de algemene ledenvergadering op 22 maart 1975 heeft het bestuur meegedeeld, dat ze met haar standpunt wacht op het eindadvies van de CEGES, mits de commissie naar het veld wil luisteren. Dit eindadvies zal in de afdelingen besproken worden. Het rapport van de commissie ad hoc beschouwde het bestuur niet als een basis voor discussie in de afdelingen. (Kleio 16e jg, 1975, p.185)

3.1. *Positieve reacties.*

Voorstanders van een c.s.e. wijzen erop, dat een vak dat als enige geen externe toetsing zou kennen, zowel binnen als buiten de school, het gevaar loopt in aanzien te dalen. Volgens hen kan een c.s.e. in gunstige zin niveaubepalend werken, als een rem fungeren op eventuele "beunhazerij" en op de keuze van geschiedenis en staatsinrichting als "vluchtvak".
Anderen zien in de invoering van een c.s.e. een mogelijkheid tot beperking van het huidige vrijblijvende karakter van het geschiedenisonderwijs en zij hopen, dat door de invoering van een c.s.e. een fundamentele bezinning op gang komt over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs en over de wijze waarop deze doelstellingen bereikt kunnen worden. Zij verwachten dus van een c.s.e. een innoverende werking.
Daarnaast is erop gewezen, dat een vak dat zich zó bezighoudt met schriftelijk materiaal een schriftelijke toetsing moet kennen en dan bij voorkeur een externe schriftelijke toetsing, omdat deze tot een objectievere beoordeling kan leiden.

3.2. *Negatieve reacties.*

Principiële tegenstanders van een c.s.e. achten de vrijheid van de docent een zeer waardevol gegeven in het onderwijs. Zij vrezen, dat deze vrijheid, die momenteel niet of nauwelijks beperkt wordt door het bestaande eindexamenprogramma, door de invoering van een c.s.e. in gevaar zal komen en wijzen op grond hiervan, een c.s.e. af.
Anderen zien in een c.s.e. een middel met behulp waarvan de invloed van de overheid op het onderwijs vergroot wordt. Zij wijzen elke tendens naar centralisatie, indoctrinatie, staatsonderwijs en naar een eventuele herstructurering van het geschiedenisonderwijs onder aanvoering van het C.I.T.O. af.
Verder wordt gesteld, dat bij een externe toetsing het onderwijs afgestemd zal worden op die aspecten die in een c.s.e. aan de orde zullen komen, waardoor andere aspecten in de verdrukking dreigen te komen. Zij vrezen ook, dat een c.s.e. remmend zal werken op de creativiteit van de leerlingen.
Zij die bezwaren hebben van organisatorisch-pragmatische aard wijzen erop, dat de doelstellingen de toetsing behoren te bepalen. Zolang er in het geschiedenisonderwijs geen consensus bereikt is over deze doelstellingen achten zij een externe toetsing door middel van een c.s.e. onmogelijk.

4. *Reacties op de werkzaamheden van de CEGES.*

Zoals vermeld worden de reacties op de eerste experimenten van de CEGES talrijker. De commissie ontvangt zowel telefonisch als schriftelijk vele vragen, op- en aanmerkingen. Duidelijk is, dat deze kritiek de commissieleden voor zware taken plaatst. Toch heeft de CEGES, zoals uit haar mededelingen blijkt, altijd geprobeerd zo goed mogelijk te reageren.

4.1. Positieve reacties.

De positieve reacties komen hoofdzakelijk van docenten en leerlingen, die aan de experimenten hebben deelgenomen. De docenten waren unaniem van mening dat de centraal schriftelijke toetsing hen niet in hun vrijheid had beperkt. De voorkeur bij de leerlingen voor een schriftelijke boven een mondelinge toetsing kon volgens de CEGES aangegeven worden met een verhouding van ongeveer 3 staat tot 2.

4.2. Negatieve reacties.

Een bezwaar geuit aan het adres van de CEGES is, dat de commissie uit wil gaan van de bestaande in plaats van een gewenste situatie.
Een ander bezwaar is, dat de CEGES zich hoofdzakelijk richt op de categorieën kennis en begrip in plaats van ook de zogenaamde "hogere" cognitieve vaardigheden: analyse, toepassing, synthese en evaluatie in haar experimenten te betrekken.
Ook zijn er tegenstanders, die erop wijzen, dat in tegenstelling tot wat de CEGES zegt er geen algemeen erkende waarden te toetsen zijn, vooral niet ten aanzien van de laatste halve eeuw. Wil men dat toch doen, dan dreigt volgens hen een aantasting van de zogenaamde objectiviteit in het geschiedenisonderwijs.
De beslissing van de CEGES om over te gaan van fase 1 naar fase 2 is volgens sommigen te snel genomen. Eerst had de CEGES andere vormen van toetsing uit moeten proberen en een andere inhoud aan haar experimenten moeten geven.
Een niet onbelangrijk bezwaar is, dat de CEGES vanuit haar toetsing wil komen tot een vaststelling van niveauverschillen tussen mavo, havo en vwo.

5. De didaktiekcommissie en een c.s.e.

Inzake de principiële aspecten van een c.s.e. kiest de commissie de zijde van de voorstanders van een c.s.e., waarmee niet gezegd is, dat de didaktiekcommissie zich schaart achter de wijze waarop de CEGES tracht deze externe toetsing te realiseren. De commissie wil graag op een aantal problemen nader ingaan.

5.1. Is de vrees voor vrijheidsbeperking van de docent terecht?

De veel geroemde vrijheid van de docent is inderdaad een waardevol iets. Deze vrijheid wordt momenteel — in geringe mate — beperkt door het eindexamenprogramma, waarin echter de doelstellingen niet operationeel omschreven zijn. Ook wordt deze vrijheid beperkt door het niveau van de leerlingen, door de klassegrootte en het gebrek aan tijd en financiën. Dat deze vrijheid bedreigd *kan* worden door een c.s.e. is inderdaad een mogelijkheid. De commissie wil nader ingaan op de aard van de vrijheidsbeperking. Zolang de discussies over de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs plaats kunnen vinden in een open sfeer en docenten in deze gesprekken kunnen participeren, is daarin een garantie te vinden tegen een zogenaamd "indoctrinerend" examen. Misschien is het juist de vrees voor beperking van vrijheid te zoeken in onzekerheid over het al of niet doelgericht kunnen werken of in de wens niet verder te willen gaan dan kennis en begrip. Misschien zijn er docenten die onzekerheid hebben — en wie heeft dat eigenlijk niet — over de wijze waarop de zogenaamde "hogere" vaardigheden als toepassing, analyse, synthese en evaluatie bereikt kunnen worden. Waarschijnlijk zijn er docenten die, zich beroepend op hun vrijheid, bedoelen te zeggen, dat ze niet "gestoord" en "niet op de vingers gekeken" willen worden. Tegenover deze onzekerheid staat, dat door een eventueel c.s.e. een docent gestimuleerd kan worden meer doelstellingen na te streven dan voorheen.
Een andere vorm van vrijheidsbeperking kan gevonden worden in de leerstofkeuze. Anders dan met een leerboek het geval is, zal een docent zich meer gebonden voelen door een syllabus, die een uitvloeisel dient te zijn van de geformuleerde doelstellingen en waarin behalve informatie over de leerstof ruime aandacht besteed dient te worden aan de didaktiek.
Een c.s.e. zal ook invloed uitoefenen en beperkend werken ten aanzien van de leerstofordening.

Hier staat echter weer tegenover, dat ook hierin een stimulans gevonden *kan* worden om andere leerstof aan de orde te stellen en deze leerstof op een andere wijze dan voorheen te ordenen en aan te bieden, waardoor van een c.s.e. een innoverende werking uit kan gaan.

5.2. Is centralisatie verwerpelijk?

De invloed van hogerhand zal met een c.s.e. toenemen waardoor een zekere centralisatie binnen het geschiedenisonderwijs zal ontstaan. Wanneer voldaan wordt aan het hierboven reeds genoemde over de doelstellingen, lijkt ons het gevaar, dat deze invloed zal leiden tot indoctrinatie, niet aanwezig. Aangezien de doelstellingen bepalend zijn voor de leerstofkeuze en de toetsing, zullen het deze doelstellingen zijn die uitmaken in hoeverre het gevaar van indoctrinatie reëel aanwezig is.
Dat deze centralisatie ten koste zal gaan van de "objectiviteit" binnen het geschiedenisonderwijs valt te betwijfelen. Men kan zich overigens afvragen of de huidige verscheidenheid in aanpak, o.a. voortvloeiend uit de grote autonomie van de docent, deze objectiviteit zo veel beter waarborgt. Duidelijk is, dat de vele subjectieve interpretaties, die het werk van de Nederlandse geschiedenisdocent kenmerken, een grote verscheidenheid in opvattingen binnen de klas mogelijk maken. Men kan dit echter moeilijk de verwezenlijking van een zo groot mogelijke objectiviteit noemen. Waardevrij geschiedenisonderwijs is onmogelijk, objectief geschiedenisonderwijs evenmin.

5.3. Belemmert een c.s.e. de creativiteit?

Het gevaar dat het onderwijs afgestemd kan worden op die aspecten die in een c.s.e. aan de orde zullen komen is niet denkbeeldig. Hier moet de docent alert op zijn. Als met aspecten bedoeld wordt, dat als in een c.s.e. het accent gelegd zal worden op toetsing van cognitieve doelstellingen, waardoor sociale en creatieve vaardigheden in de verdrukking dreigen te komen, dan dient de docent zich goed te realiseren of en in hoeverre hij deze vaardigheden objectief kan toetsen. Voor deze vaardigheden zijn wel prestatie-beoordelingen te ontwerpen, maar geen toetsen! In de praktijk blijkt de toetsing hiervan vaak een subjectieve aangelegenheid te zijn. Dalhuisen heeft in zijn paper "Toetsproblematiek en het geschiedenis-onderwijs" aangetoond, dat het mogelijk is "hogere" vaardigheden te toetsen, maar hij stelt er terecht bij, dat daarvoor veel kennis, kunde en tijd vereist is. (p. 17).
De docent moet zich ook realiseren, dat als in een c.s.e. het accent gelegd wordt op de politieke aspecten van geschiedenis (wat niet te hopen is) hij de vrijheid en verantwoordelijkheid heeft, de sociaal-economische en culturele aspecten van geschiedenis te toetsen, bijvoorbeeld in het schoolonderzoek.
Dat een c.s.e. de creativiteit van docenten en leerlingen zou remmen, lijkt ons een mening, die niet op feiten gebaseerd is. Het gevaar ervoor is wel aanwezig, maar de oorzaak moet dan niet gezocht worden bij het c.s.e., maar bij de docent, die zich te veel gaat richten op de onderwerpen van het c.s.e. en op de cognitieve doelstellingen. Het lijkt ons duidelijk, dat de docent die zijn leerlingen graag creatief met geschiedenis bezig wil laten zijn, dat kan doen of er een c.s.e. wordt ingevoerd of niet. Ter bevordering van deze creativiteit verdient het aanbeveling in een c.s.e. aandacht te besteden aan bijvoorbeeld het laten schrijven van identifikatiebrieven, ingezonden stukken voor een krant, slagzinnen, opschriften op spandoeken en het laten maken van karikaturen en spotprenten. Ook kunnen in goed/fout zinnen de fouten verbeterd worden in plaats van alleen maar aan laten geven wat goed of fout is. Dit betekent voor een c.s.e. dat er een zeer gevarieerde vorm van toetsing gebruikt moet worden en dat dus de keuzemogelijkheid ruimer moet zijn dan meerkeuze- en/of essayvragen. Een eenzijdige keuze bevordert niet alleen de kans op africhting, maar kan ook die leerlingen die een bepaald soort vraagstukken "ligt" in een bevoorrechte positie brengen. In dit verband moet eveneens de nodige aandacht besteed worden aan het taalgebruik. Een leerling moet begrijpen wat er geschreven staat en de betekenis en functie van woorden, van uitdrukkingen en zegswijzen, van grammaticale vormen en zinspatronen kennen.

5.4. Is een consensus over de doelstellingen noodzakelijk?

Zoals uit het voorgaande al blijkt, lijkt het ons vanzelfsprekend, dat vragen die een beroep doen op bepaalde historische kennis en vaardigheden alleen dan in een toets kunnen worden opgenomen, als men tot een consensus is gekomen omtrent de doelstellingen, zowel van het betreffende schooltype in

het algemeen als van het onderwijs in de geschiedenis in het bijzonder. Iedere poging studietoetsen te construeren leidt tot een analyse van doelstellingen. Een evaluatie van onderwijsresultaten leidt tot een nadere explicitering van de doelstellingen. Alleen in dit opzicht is een eindexamenexperimentencommissie een onderzoek- en innovatiecommissie, of ze het wil zijn of niet!

6. *De didaktiekcommissie en de werkzaamheden van de CEGES.*

Uit het voorgaande blijkt, dat volgens ons een c.s.e. slechts dan verantwoord is, als er voldaan is aan de voorwaarden, dat er een consensus bereikt moet zijn over de doelstellingen en dat docenten van de verschillende schooltypen in een sfeer van openheid kunnen participeren in de gesprekken daarover. Daarna zou er geëxperimenteerd kunnen worden met diverse wijzen van toetsing en beoordeling, waarbij variatie in vorm en inhoud een belangrijke factor is.
Wenden we ons nu tot de werkzaamheden van de CEGES.

6.1. *Mag de CEGES beschouwd worden als een innovatiecommissie?*

Volgens ons kan de betrokkenheid van de docenten bij de werkzaamheden van de CEGES vergroot worden, waardoor bereikt kan worden dat "het veld" mee gaat denken over de eindexamenproblemablematiek. De CEGES streeft niet naar een volledige overeenstemming over de doelstellingen, althans momenteel nog niet. Dit standpunt van de CEGES is o.a. te verklaren uit het feit, dat de CEGES zich niet beschouwd als een innovatiecommissie, hoewel ze dit naar onze mening volgens haar opdracht is. Ze wil zich aanpassen aan de bestaande situatie in plaats van te streven naar vernieuwing van het geschiedenisonderwijs. Als commissie eindexamenexperimenten moet ze wel komen tot een explicitering van de doelstellingen om te kunnen experimenteren met pogingen studietoetsen te construeren.
Hoewel vernieuwing van het geschiedenisonderwijs meer tot de taak behoort van de Commissie Modernisering Leerplan Geschiedenis en Staatsinrichting (C.M.L.G.S.) betekent dit niet, dat de CEGES zich alleen maar op moet stellen als een onderzoekcommissie, die slechts "descriptief en exploratief onderzoek" wil verrichten. (Kleio 17e jg. 1976 p.18). We schrijven met nadruk "wil verrichten", omdat Van der Meulen in zijn persoonlijke kanttekeningen bij een reactie schrijft, dat als het anders zou zijn ". . . geen van de huidige leden tot de commissie (zou) zijn toegetreden." (Id. t.a.p.). Hoe de CEGES aan deze beperkte opstelling komt is ons onduidelijk. Veel meer dan een bepaalde interpretatie van de opdracht is het niet. De CEGES moet niet uit het oog verliezen, dat binnen de opdracht "nagaan of een c.s.e. voor geschiedenis en staatsinrichting mogelijk is" heel wel empirisch onderzoek past met betrekking tot de vraag of de categorieën van Bloom extern te toetsen zijn door middel van een c.s.e. Met een dergelijk onderzoek neemt de CEGES nauwelijks taken over van de C.M.L.G.S. en behoeft het streven naar een organische taakverdeling geen gevaar te lopen.
Dat de CEGES in zekere zin toch wel innoverend wil werken, erkent ze als ze schrijft, dat een schriftelijk eindexamen tot vernieuwing en verbetering van het geschiedenisonderwijs zou kunnen leiden, bijvoorbeeld ten aanzien van het kunnen werken met historisch materiaal. (Kleio, 15e jg. 1974, p.443). Dit streven blijkt ook uit de wil van CEGES niet alleen kennis, maar ook begrip te toetsen, terwijl haar is gebleken, dat bij de door de CEGES geanalyseerde mondelinge en schriftelijke examens de schriftelijke toetsen meer vragen bevatten over de categorie begrip dan de mondelinge. Als de CEGES bewerkstelligt, dat docenten zich meer dan voorheen gaan richten op deze tweede categorie van Bloom, dan heeft de CEGES innoverend gewerkt.
We willen er nog op wijzen, dat ten aanzien van het historisch materiaal en de didaktische werkvormen variatie gewenst is. Informatie over de te gebruiken didaktische werkvormen kan worden gegeven in de syllabus of omschrijving.

6.2. *Behoren de niveauverschillen tussen mavo, havo en vwo kwantitatief vastgesteld te worden?*

De CEGES is volgens ons op de verkeerde weg als ze probeert de verschillen in niveau kwantitatief vast te stellen. De commissie zoekt namelijk de verschillen in het aantal vragen en in de tijd die een leerling ter beantwoording ervan tot zijn beschikking krijgt. Bij het eerste experiment kregen de mavo-leerlingen 26, de havo-leerlingen 31 vragen, te beantwoorden in twee klokuren. Dit betekende voor een

mavo-leerling circa 4½ minuut en voor een havo-leerling circa 3½ minuut per vraag. Bij het tweede experiment kregen de leerlingen van het mavo in totaal 40 vragen te beantwoorden in 1.55 uur. Dit betekende voor hen weer gemiddeld 4½ minuut per vraag. De havo- en vwo-leerlingen kregen nog geen 2½ minuut per vraag. Deze gegevens illustreren de noodzaak, alvorens over te gaan op een c.s.e., de niveauverschillen tussen de diverse schooltypen aan een grondig onderzoek te onderwerpen.
Systematisch onderzoek moet eveneens verricht worden ten aanzien van de problematiek van het karakter van de vraagstelling, waarmee bedoeld wordt dat de vragen vakspecifiek moeten zijn. Een vraag is alleen dan vakspecifiek als deze goed te beantwoorden is door iemand die van het vak een studie heeft gemaakt en bekend is met historische benaderingswijzen en vaardigheden. Deze problematiek en die van de niveauverschillen lost men niet op door de vragen te laten opstellen door docenten van verschillende schooltypen, die in de praktijk veelal intuïtief te werk gaan.

6.3. Is de leerstofkeuze geslaagd te noemen?

Wij vinden het opmerkelijk dat de CEGES gekozen heeft voor onderwerpen uit de laatste halve eeuw. Wij zijn het met die critici eens, die stellen, dat het erg moeilijk is de laatste halve eeuw extern te toetsen door middel van een c.s.e. Het historische beeld draagt in sterke mate een voorlopig karakter en de visie van de docent wordt nadrukkelijk bepaald door plaats- en tijdgebondenheid. Een dergelijk tijdvak leent zich beter voor een toetsing in het schoolonderzoek. Volgens ons zou een c.s.e. zich beter kunnen richten op onderwerpen uit "de" geschiedenis. Er bestaan dan ook meer mogelijkheden om minder het accent te leggen op de politieke aspecten van geschiedenis en meer op de sociaal-economische en culturele. Variatie in tijdvakken en onderwerpen kan stimulerend werken op de innovatie, die een c.s.e. kan bewerkstelligen. Aangezien de laatste vijftig jaar in het schoolonderzoek gehandhaafd blijft, wordt gegarandeerd, dat het vak geschiedenis zich ook blijft uitstrekken over de eigentijdse ontwikkelingen. Het kiezen van onderwerpen uit de geschiedenis zou een bijdrage kunnen leveren voor de oplossing van het probleem, dat leerlingen, die geschiedenis in hun vakkenpakket kiezen zich twee (mavo) tot drie (havo, vwo) jaren bezig moeten houden met de laatste halve eeuw.
We schreven al dat de politieke geschiedenis overheerst in de CEGES-experimenten. Dit blijkt zowel uit de omschrijvingen als uit het aangeboden historisch materiaal. In de eerste syllabus van "Het nationaal-socialisme in Duitsland" droegen acht van de tien onderdelen een uitgesproken politiek karakter. In de tweede syllabus was dit met tien van de twaalf onderwerpen het geval. De bondige omschrijving van "De onderdrukking van de vrijheid tijdens de tweede wereldoorlog in bezet Nederland en het verzet daartegen" legde naast de verschillende vormen van verzet een sterk accent op de verschillende Duitse maatregelen. Het historisch materiaal, dat de docent voor het onderwerp "Van Nederlands-Indië tot Indonesië" werd aangeboden bestond louter uit politieke documentatie. (27 voorbeelden). Bij het onderwerp "De koude oorlog" was dit niet anders (22 voorbeelden). Dezelfde voorkeur valt waar te nemen bij het "Midden-Oosten" (31 van de 37 voorbeelden) en zelfs bij "Nederland in de crisisjaren" geldt dit nog voor 20 van de 30 voorbeelden.

6.4. Is er bij het CEGES-werk sprake van een thematische aanpak?

De CEGES heeft al in een zeer vroeg stadium gekozen voor een thematische aanpak of methode. Opvallend is, dat de commissie steeds schreef over "het thema of onderwerp" (Kleio, 13e jg. 1972, p.87)
Met methode moet de commissie wel bedoeld hebben een organisatievorm van een leergang (bijvoorbeeld: chronologische methode). Als zodanig is deze aanpak echter niet te karakteriseren, als we onder leergang verstaan de wijze waarop de leerstof in een bepaalde volgorde over de lessen door de jaren heen gespreid wordt.
De vraag blijft dan nog bestaan of de CEGES "thema's of onderwerpen" kiest en in hoeverre een thema een onderwerp is. We moeten duidelijk stellen, dat een thema met betrekking tot de leerstofkeuze een andere betekenis heeft dan met betrekking tot de leerstofordening. Bij de leerstofkeuze betekent een thema de keuze van een historische gebeurtenis, die men op zichzelf bestudeert als een unieke gebeurtenis en waarbij ruime aandacht besteed moet worden aan het onderzoek naar oorzaken en gevolgen van deze gebeurtenis. Als zodanig kan de leerstofkeuze van de CEGES niet beschouwd worden als een thematische. Bij de leerstofordening wordt gesproken over een thematische ordening als er zogenaamde "lengtedoorsneden" of "dwarsdoorsneden" worden gekozen. Bij de CEGES is van

geen van beide doorsneden sprake, zodat ook hier het gebruik van het woord thema onjuist genoemd mag worden.
Wij zouden dan ook willen pleiten voor het gebruik van het woord "onderwerp". De CEGES kiest namelijk, noch voor een thematische leerstofkeuze, noch voor een thematische leerstofordening. Wat ze wel doet, volgens ons, is onderwerpen uit de laatste halve eeuw kiezen.

6.5. Zijn de experimenten toetstechnisch juist?

Voor het tweede experiment heeft de CEGES de hulp ingeroepen van het C.I.T.O. Als men de toetsen evalueert vraagt men zich af in hoeverre deze deskundigheid van betekenis is geweest voor het opstellen van de toetsen. Het werk blijkt namelijk diverse toetstechnische zwakheden te vertonen. We geven enige voorbeelden ter adstructie:
In de experimenten komt herhaaldelijk koppeling van vragen voor, bijvoorbeeld in het eerste experiment de vragen 1 t/m 6, 7 en 8, 9 t/m 11. In vraag 7 wordt van de leerlingen gevraagd het verschijnsel te noemen waarvan in de tekst sprake is. In vraag 8 wordt gevraagd over welke van de vier gegeven perioden de tekst behandelt. Een motivatie van deze keuze wordt helaas niet gevraagd. Wel bakenen de opstellers in de alternatieven (geboden antwoorden) C en D het verschijnsel op de dag af, wat bij een dergelijk proces als inflatie onjuist genoemd mag worden. De koppeling van vragen komt ook voor in het tweede experiment, bijvoorbeeld de vragen 11 t/m 14 (havo, 2e gedeelte).
In het tweede experiment troffen we ook fouten aan als de grammaticale onverenigbaarheid van de stam (de vraag) en een of meer van de alternatieven. In het eerste gedeelte van het mavo wordt vraag 11 als volgt omschreven: "Dolle dinsdag was een dag vol verwarring" en de alternatieven beginnen met "toen" in zinnen als "toen de Duitsers ons land binnenvielen" en "toen de geallieerden ons land naderden".
Geen specifieke vakkennis wordt gevraagd voor de beantwoording van de vragen 17 en 20 (mavo, eerste gedeelte) en van de vragen 9, 13 en 15 (eerste gedeelte, havo). Het antwoord is eenvoudig van de afbeelding af te lezen.
Diverse malen troffen we een te absolute formulering van de alternatieven aan. Bijvoorbeeld bij de eerste vraag (mavo, 2e gedeelte) die gelijk is aan de derde vraag van het havo (tweede gedeelte) in omschrijvingen als:

b. De Nederlandse verzetsbeweging had tegen het einde van de oorlog diep medelijden met de Duitse soldaten.
d. Om de bezetters te vriend te houden stuurden de Nederlanders regelmatig geschenkzendingen naar Duitsland.
g. Ambtenaren die hun werk voor de Duitsers bleven verrichten handelden dom.

In vraag 3 (havo, eerste gedeelte) wordt gesproken over de opheffing door de Duitsers van *alle* bestaande fascistische politieke partijen en *alle* bestaande politieke partijen. In het tweede gedeelte van het havo had vraag 10 "Waarom gebruikte de schrijver de naam Geuzenactie? " beter kunnen luiden "Waarom *zou* de schrijver de naam Geuzenactie *gebruikt hebben*? "
Opvallend is het gebruik van de woorden "Veel Nederlanders" in bijvoorbeeld de vragen 1, 3, 4 en 12 (mavo, tweede gedeelte). Waren het er wel zo veel?
Als men historisch materiaal gebruikt bij de vraagstelling moeten de vragen een zekere relatie hebben met dat materiaal. De vragen 26 t/m 28, 30 t/m 33 en de vragen 42 en 43 (havo, 2e gedeelte) kunnen onafhankelijk van de afbeeldingen beantwoord worden.
De CEGES deelt in haar Evaluatierapport over het eerste gecoördineerde proefwerk mee, dat het werk redelijk differentieerde tussen de leerlingen en dat de vragen voldeden aan redelijke eisen van begrips-validiteit.(p.280-287) Een nadere omschrijving van "redelijk" wordt niet gegeven. We zijn het met de commissie eens, dat een nader onderzoek ten aanzien van de validiteit, de betrouwbaarheid en de differentiatie zeer gewenst is.

In het kader van toetstechniek meent de didaktiekcommissie er goed aan te doen in te gaan op een andere betekenis van het begrip "objectiviteit" dan eerder (zie 5.2.) is gebruikt.
Uit diverse reacties blijkt, dat er enig misverstand bestaat over de betekenis van "objectiviteit" in het normale spraakgebruik en in de terminologie van de testleer.
In een ingezonden brief wordt geschreven, dat in de CEGES-toetsen "de objectiviteit slechts schijn is", omdat "er tal van niet ter discussie staande waarden en opvattingen zijn ingebouwd", waardoor deze toetsen "politiek disciplinerend" (wat dat ook moge zijn) zouden werken. (Kleio, 15e jg., 1974, p.439)

In het januarinummer van de huidige jaargang schrijft een viertal docenten geschiedenis, dat de CEGES er niet in geslaagd is objectieve studietoetsen te ontwerpen "en dat ook nooit kan" (p.9) Hoe zij tot deze ongemotiveerde mening komen vermelden de schrijvers niet, hoewel ze meedelen, dat ze hun bewering elders in hun schrijven aan zullen tonen. Wel gaan ze nader in op het begrip "objectiviteit", waarmee ze bedoelen, dat men zich moet richten op het object. (p.13) Deze omschrijving lijkt op wat De Groot (Methodologie. p. 176 e.v.) bedoelt met het onderwerp (het object) recht doend, vrij van subjectief bepaalde voorkeur. De schrijvers beseffen blijkbaar niet, dat ze hier twee verschillende betekenissen van objectiviteit met elkaar verwarren.
In deze ingezonden reacties gebruiken de schrijvers het begrip objectiviteit in relatie met toetsing, maar ze geven een andere betekenis aan dit begrip dan gebruikelijk is in de testleer. Zij bedoelen waarschijnlijk op de objectiviteit die beschreven is in 5.2.
In zijn persoonlijke kanttekeningen bij het laatste schrijven reageert Van der Meulen op het door het viertal onjuist gebruikte begrip objectiviteit met de ons inziens terechte opmerking, dat de CEGES dat — en daar bedoelt hij volgens ons mee toetsen maken vrij van subjectief bepaalde voorkeur — "nooit geprobeerd heeft en nimmer die pretentie zal hebben." (p.19) Helaas hanteert hij in dit verband de term "objectieve studietoetsen", waardoor het lijkt alsof de CEGES die toetsen nooit heeft proberen te maken. Dat dit wel degelijk het geval is, mag als bekend worden verondersteld. Reeds in 1972 had de CEGES besloten objectieve studietoetsen in de vorm van meerkeuzevragen in haar experimenten op te nemen. (Mededelingen 3, p.61.) Dat de commissie met deze meerkeuzevragen verder wil experimenteren blijkt uit de "Nota met betrekking tot positiebepaling van en koersaanwijzingen voor de C.E.G.E.S." (Kleio, 17e jg. 1976. p.79 - 89)
Onder een objectieve studietoets verstaat De Groot: (Studietoetsen, p.9) "Ieder proefwerk, examen, tentamen, ieder hulpmiddel voor schriftelijke toetsing van door onderwijs en studie verworven kennis, inzicht of vaardigheid op een of ander vakgebied, mits de bepaling van de score, die een (proef-) persoon behaald heeft, geheel objectief kan geschieden."
Met de term objectiviteit wordt aangegeven, dat de persoon van de beoordelaar geen rol meer kan spelen. Objectief betekent namelijk, dat alles wat er nâ de constructie van de studietoets gebeurt is geregeld, de afname, de correctie en de bepaling van de scores. (De Groot, Studietoetsen, p.10)
Uit deze omschrijving wordt duidelijk, dat de objectiviteit die de genoemde schrijvers van de ingezonden brieven bedoelen, slaat op datgene dat aan de constructie van de toetsen vooraf gaat.
Een ander begrip objectiviteit met een speciale betekenis in de testleer komt ook voor. Een vraag is alleen dan objectief als alle deskundigen het precies eens zijn over welk alternatief het (objectief) juiste antwoord is. (De Groot, Studietoetsen, p.43-46 en 73)
Objectiviteit in de studietoetsen is noodzakelijk om de mogelijkheid te scheppen leerlingen op dezelfde wijze en volgens dezelfde van te voren vastgestelde normen te beoordelen. Deze objectiviteit is alleen te bereiken als de doelstellingen exact omschreven zijn (zie 5.4.) en het instrument om te meten feilloos is. (Knoers, Algemene Onderwijskunde, p.237) Zoals we duidelijk hebben proberen te maken voldoet het werk van de Ceges nog niet aan deze voorwaarden. Wil men deze objectiviteit in de studietoetsen nastreven, dan is het zowel voor de CEGES als voor het geschiedenisonderwijs van belang ook na te gaan welke onderdelen en/of onderwerpen uit de geschiedenis objectief toetsbaar zijn.
Van belang is eveneens de wijze waarop objectieve toetsing plaats kan hebben. Het verheugt ons, dat de CEGES de wijze van toetsing onder meer op een conferentie in het najaar van 1975 centraal heeft gesteld. Wij vragen ons echter wel af in hoeverre een bezoek van twee leden van de CEGES aan het International Baccalaureate Office in Geneve nodig was om de problemen rond wel of geen omschrijving van een onderwerp en de ruime keuze van de vraagvormen in de zogenaamde open en gesloten modellen uit de doeken te doen.
Wil men komen tot een objectieve toetsing, dan dient men zich te bepalen tot goed geconstrueerde geprecodeerde vragen (vragen waarbij de leerling een antwoord kiest: waar/onwaar-, sorteer- en meerkeuzevragen). Daarnaast dient onderzocht te worden in hoeverre voor geschiedenis open vragen zijn samen te stellen, die men objectief kan beoordelen. Open vragen zijn vragen, waarbij de leerling een antwoord moet formuleren. (essay- en aanvulvragen).

6.6. Toetsing en evaluatie.

Uit verschillende reacties bleek ons, dat er enige onduidelijkheid bestond over de betekenis van begrippen als "toetsing" en "evaluatie". Deze onduidelijkheid kan tot gevolg hebben, dat in discussies langs elkaar heen gesproken wordt. Het bestek van deze terreinverkenning staat ons niet toe uitvoerig op deze materie in te gaan.

Onder toetsing wordt verstaan het gebruik van middelen om te meten of gewenste doelstellingen bereikt zijn. Behalve meting omvat toetsing ook waardering (cijferbepaling) en foutenanalyse. (Knoers, p.233)
Toetsen kunnen worden gebruikt voor selectie, diagnose en evaluatie.
Met evaluatie duidt men een activiteit aan waarbij men systematisch bezig is met waardebepaling. Men kan de waarde bepalen van het gehele onderwijs-leerproces. Door middel van criteria probeert men te komen tot het vellen van een oordeel over bijvoorbeeld de waarde van de gekozen doelstellingen, van de doelgerichtheid van de leerstof, van de gekozen leermiddelen en van de onderwijsresultaten.
Voor de evaluatie van de onderwijsresultaten is het dus mogelijk als middel studietoetsen te gebruiken. Ook dit middel is natuurlijk weer te evalueren, als men tot een waardebepaling van deze toetsen wil komen.
Een andere mogelijkheid is te toetsen in hoeverre een leerling de cognitieve vaardigheid "evaluatie" beheerst. (Bloom, p.189 - 202)

6.7. Waardevrijheid en waardegebondenheid.

In de discussies over een eventueel c.s.e. kwam af en toe de kwestie van de "waarden" naar voren. Critici van de CEGES stelden bijvoorbeeld, dat een centraal schriftelijk eindexamen, zoals de CEGES zich dat voorstelde, inhoudelijk "waardevrij" moest zijn. Zij ontkenden de mogelijkheid daarvan. (Kleio, 15e jg. 1974, p.439) De CEGES is het terecht met dit standpunt eens. Zij reageerde met de opmerking, dat "de commissie nimmer heeft gezegd en nimmer heeft bedoeld dat haar toetsen "waardevrij" zouden zijn." (Kleio, 15e jg. 1974, p.443) De CEGES stelde ook, dat de waarden die zij erkent de waarden zijn van alle commissieleden van elke overtuiging ook.
Uit deze discussie blijkt, dat de toetsen niet waardevrij kunnen zijn, maar dat die waarden getoetst worden waar de commissieleden het over eens zijn. Een groep docenten is het echter niet met deze waarden eens. Geen van beide groepen heeft aangegeven wat ze onder waarden verstaan. Moet er gestreefd worden naar een menging van waarden, een soort compromis? Wij dachten van niet! Wij zijn van mening dat als de CEGES waarden toetst of wil toetsen ze moet komen tot een duidelijke omschrijving van waarden en van welke waarden ze wil toetsen. Ook zal de commissie aan behoren te geven of ze waarden wil toetsen of na wil gaan in hoeverre een leerling gevorderd is in het proces om waarden te verkrijgen. Een andere taak zal zijn na te gaan op wat voor een manier de commissie denkt dit objectief (toetstechnisch gezien) te kunnen toetsen.

7. Suggesties.

Wij willen deze terreinverkenning afsluiten met een aantal suggesties. Uitgaande van de opdracht om na te gaan of een c.s.e. voor geschiedenis en staatsinrichting mogelijk is, dient de CEGES naar onze mening bij haar onderzoek te betrekken:

1. een onderzoek naar een mogelijke consensus over de doelstellingen;
2. een onderzoek naar de mogelijkheid om tot een omschrijving te komen van de niveauverschillen tussen het mavo, het havo en het vwo.
3. een onderzoek naar de vraag in hoeverre gesproken kan worden over "de bestaande situatie" bij toetsing.
4. een onderzoek naar de mogelijkheden om te komen tot een feilloos werkend instrument om te meten.
5. een onderzoek naar variatie in de wijze waarop toetsing plaats kan hebben.
6. de overweging om het c.s.e. af te stemmen op onderwerpen uit "de" geschiedenis in plaats van op die uit de laatste halve eeuw.
7. een onderzoek naar een meer evenwichtige spreiding van de diverse aspecten van geschiedenis. De aandacht is tot nu toe sterk gericht geweest op de politieke aspecten.
8. een onderzoek naar de mogelijkheden om waarden of het proces om waarden te verkrijgen te toetsen.

Wij willen niet nalaten de CEGES veel sterkte toe te wensen bij haar enorm belangrijke taak, die niet alleen voor de CEGES belangrijk is.

Literatuur:

1. Motie aangenomen op de buitengewone ledenvergadering van de V.G.N. gehouden op 17 december 1967, in: Kleio 9 (1968) 1 - 2.
2. Bestuursmededelingen over de EEC, in: Kleio 9 (1968) 33 - 34.
3. Rede van inspecteur-generaal De Jong over "Problemen rondom de toekomstige eindexamenregeling v.w.o., h.a.v.o., m.a.v.o., in: Kleio 9 (1968) 129 - 133.
4. Interimrapport van de Eindexamencommissie van de V.G.N., in: Kleio 10 (1969) 1 - 39.
5. Stukken van de jaarvergadering 1969, in: Kleio 10 (1969) 53 - 65.
6. Vergaderd rond het eindexamen, in: Kleio 10 (1969) 193 - 262.
7. Eindexamennieuws, in: Kleio 11 (1970) 34 - 37.
8. Eindexamennieuws 2, in: Kleio 11 (1970) 130 - 135.
9. Vergaderd rond het eindexamen, in: Kleio 11 (1970) 207 - 240
10. Eindrapport van de Eindexamencommissie, in: Kleio 11 (1970) 255 - 280.
11. Algemene ledenvergadering van de V.G.N. in oktober 1970, in: Kleio 11 (1970) 284 - 287 en 360 - 366.
12. Afdelingsverslagen, in: Kleio 11 (1970) 366 - 382.
13. Brief aan staatssecretaris Grosheide, in: Kleio 11 (1970) 385 - 386.
14. M.B. van der Hoeven, Over het eindexamen, in: Kleio 11 (1970) 390 - 393.
15. Eindexamennieuws 3, in: Kleio 12 (1971) nr. 1, p.26 - 27.
16. De audientie van woensdag 27 januari 1971, in: Kleio 12 (1971) nr. 2, p.26 - 30.
17. Jaarrede van de voorzitter, in: Kleio 12 (1971) nr. 5, p.1 - 4.
18. P.F.M. Fontaine, Schriftelijk eindexamen, in: Kleio 12 (1971) nr. 5, p. 19 - 26.
19. Eindexamennieuws 4, in: Kleio 12 (1971) nr. 9, p. 14 - 15.
20. Eindexamenproblematiek in het verslag van de Verenigingsraad, in: Kleio 15 (1974) 217 - 224.
21. Ingezonden brief, mededeling van het bestuur, reactie van de CEGES, in: Kleio 15 (1974) 439 - 445.
22. Mededeling van het bestuur, ingezonden brief afdeling Zutphen, reactie CEGES, in: Kleio 15 (1974) 713 - 718.
23. Afdelingen vergaderden over het "schriftelijk eindexamen", in: Kleio 16 (1975) 62 - 64.
24. Motie eindexamen, in: Kleio 16 (1975) 184 - 186.
25. Jaarrede voorzitter gehouden op algemene ledenvergadering in maart 1975, in: Kleio 16 (1975) 219 - 221.
26. H. Bak e.a., Het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting: oplossing zonder probleemstelling, problemen rondom een "oplossing", in: Kleio 17 (1976) 1 - 17.
27. P. van der Meulen, Kanttekeningen bij: het centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting: oplossing zonder probleemstelling, problemen rondom een "oplossing", in: Kleio 17 (1976) 17 - 22.
28. Mededelingen van de CEGES:
    1 en 2, in: Kleio 13 (1972) 80 - 94 en 381 - 417.
    3 en 4, in: Kleio 14 (1973) 58 - 98 en 300 - 309.
    5, 6, 7 en 8, in: Kleio 15 (1974) 1 - 190; 256 - 379; 446 - 448 en 617 - 706.
    9 en 10, in: Kleio 16 (1975) 229 - 305 en 523 - 648.
    11, in: Kleio 17 (1976) 25 - 90.
29. B.S. Bloom e.a., Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen, 1 en 11, Rotterdam, Antwerpen. 1971.
30. L.G. Dalhuisen, Doelstellingen en de praktijk van het geschiedenisonderwijs, Leiden, 1974.
31. L.G. Dalhuisen, Toetsproblematiek en het geschiedenisonderwijs, Leiden 1974.
32. A.D. de Groot, Methodologie, Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen, 's-Gravenhage, 1967.
33. A.D. de Groot en R.F. van Naerssen e.a., Studietoetsen, construeren, afnemen, analyseren, Den Haag, 1969.
34. A.M.P. Knoers, Algemene onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs, Assen, 1971 (3e druk).

KRITISCHE OPMERKINGEN VAN DE KANT VAN DE C.E.G.E.S. BIJ DE NOTA "EINDEXAMEN-PROBLEMATIEK BIJ GESCHIEDENIS. EEN TERREINVERKENNING VAN DE DIDACTIEK-COMMISSIE".*

Inleiding.

De C.E.G.E.S. wil haar antwoord beginnen met haar dank uit te spreken voor het vele werk dat de Didactiekcommissie van de V.G.N. verzette en de tijd die aan het schrijven van de nota besteed is. Zij dankt de commissie eveneens voor de toezending van het stuk.
De dank mag de C.E.G.E.S. er evenwel niet van weerhouden opmerkingen met ernstige kritiek bij de toegezonden nota te plaatsen, waarbij zij zich tot een aantal voor haar wezenlijke punten beperkt. Het zijn niet de enige punten waarop zij kritiek heeft, de C.E.G.E.S. moest echter een keuze doen, haar verhaal wordt toch al lang genoeg.

Alvorens tot deze kritische opmerkingen over te gaan wil de C.E.G.E.S. er met nadruk op wijzen dat in de nota van de Didactiekcommissie getracht wordt een beschouwing te geven aan de hand van de op dát ogenblik (februari 1976) verschenen nummers in de reeks "Mededelingen van de C.E.G.E.S.". De Didactiekcommissie heeft gepoogd tussentijds een balans op te maken. De C.E.G.E.S. heeft haar onderzoek nog niet voltooid. Zij zal nog diverse delen in die reeks het licht doen zien, want de commissie is nog aan de studie. Haar "Nota met betrekking tot positiebepaling van en koersaanwijzingen voor de C.E.G.E.S.", gepubliceerd in de in januari van dit jaar verschenen "Mededelingen van de C.E.G.E.S.-11" (pag. 79-89) toont dat onder meer aan. Het zal wel even duren voordat zij het advies opgesteld heeft, het vervolgverhaal met een laatste deel afgesloten wordt en geprobeerd kan worden de eindbalans op te maken.

Kritische opmerkingen.

1. Vanaf 1971 is de C.E.G.E.S. bezig met een onderzoek naar de — voor haar open en dat dient het voor de V.G.N. ook te zijn — vraag of een centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting (voortaan gemakshalve afgekort tot c.s.e.g.s.) mogelijk is. Bij dat onderzoek tracht zij uit te gaan van de toen bestaande werkelijkheid: wat tot op dat ogenblik bij het eindexamen in ons vak mondeling geschiedde, kan dat ook centraal schriftelijk gebeuren?
   Over de wenselijkheid van een c.s.e.g.s. heeft de C.E.G.E.S. zich niet uitgesproken, nog niet kunnen uitspreken, omdat ze wat wenselijk is nauw in verband dient te brengen met de mogelijkheid van verwezenlijking van een c.s.e.g.s.
   En die mogelijkheid van verwezenlijking is onderwerp van (haar) onderzoek.

   De Didactiekcommissie schrijft in haar nota echter eerst dat zij een c.s.e.g.s. wenselijk acht (zie paragraaf 5, die begint met de woorden: "Inzake de principiële aspecten van een c.s.e. . . .") en komt vervolgens met een aantal voorwaarden waaraan zo'n gewenst c.s.e.g.s. zal moeten voldoen (men leze onder meer het vervolg van paragraaf 5 en het begin van paragraaf 6).
   Het zal duidelijk zijn dat in dit standpunt van de Didactiekcommissie voor een onderzoekcommissie zoals de C.E.G.E.S. dient te zijn nauwelijks plaats is, voor een innovatiecommissie daarentegen wel.

2. Vandaar misschien dat de Didactiekcommissie in haar nota tracht aan te tonen dat de C.E.G.E.S. krachtens haar opdracht een innovatiecommissie moet zijn en krachtens de aard van haar werkzaamheden het in de praktijk ook is (zie paragraaf 6.1. van de nota).

   * Krachtens haar opdracht. Dit ontleent de Didactiekcommissie aan de laatste zin uit de opdracht die destijds aan de C.E.G.E.S. gegeven is (en door haar in haar eerste "Mededelingen" gepubliceerd werd in Kleio, 13e jg., no. 2, febr. 1972) en die in paragraaf 2 van de nota is aangehaald:

* Dit anwoord is vastgesteld in de plenaire vergadering van de C.E.G.E.S. op 1 juni 1976.

"c. zij moet tenslotte de minister en/of staatssecretaris advies uitbrengen over de invoering van een centraal schriftelijk eindexamen en de procedure die bij de eventuele invoering gevolgd moet worden". Uit het feit dat het geval zich kán voordoen dat de C.E.G.E.S. na haar onderzoek te zijner tijd beëindigd te hebben ook advies moet uitbrengen over de procedure die bij eventuele (!) invoering gevolgd moet worden, kan men naar onze mening onmogelijk afleiden dat de C.E.G.E.S. nú reeds krachtens haar opdracht als innovatiecommissie optreedt. Men haalt de geciteerde zin toch wel geheel uit het verband van de totale opdracht om zo de C.E.G.E.S. een innovatiecommissie te kunnen noemen.
Als de C.E.G.E.S. schrijft geen innovatiecommissie maar een onderzoekcommissie te zijn, dan heeft zij daarmee bedoeld dat zij — in tegenstelling bijvoorbeeld tot de destijds door het ministerie in het leven geroepen eindexamencommissies voor economie, biologie en aardrijkskunde — niet tot opdracht kreeg na te gaan in welke vorm een reeds van te voren vastgesteld centraal schriftelijk eindexamen zou kunnen worden ingevoerd, maar — naar de wens van de V.G.N. — tot taak ontving aan de hand van resultaten van experimenten een advies uit te brengen of een c.s.e.g.s. wel mogelijk is.
De positie van het vak geschiedenis en staatsinrichting in de c.s.e.-problematiek was en is toch, dank zij de actie die de V.G.N. van 1967 — 1971 gevoerd heeft, fundamenteel verschillend vergeleken bij die van bovengenoemde vakken. Het kan verwondering oproepen dat de Didactiekcommissie van de V.G.N. daar in 1976 niet meer van op de hoogte lijkt te zijn.

• Krachtens de aard van haar werkzaamheden. Wanneer de Didactiekcommissie schrijft dat de C.E.G.E.S., hoewel deze van mening is een onderzoekcommissie te zijn, toch innoverend te werk gaat, omdat zij bijvoorbeeld bij dat onderzoek stimuleert tot het intensiever gebruik van historisch materiaal of het dieper nadenken over doelstellingen of het vaker stellen van begripsvragen, dan vraagt de C.E.G.E.S. zich in de eerste plaats af of deze voorbeelden wel onder "innovatie" (= invoeren van een nieuwigheid) vallen. Historisch materiaal wordt al gebruikt, het is zelfs een eis die opgenomen is in het eindexamenprogramma; over doelstellingen wordt reeds lang nagedacht; begripsvragen worden al gesteld. Het is alleen een kwestie van wat meer of minder.
In de tweede plaats heeft de C.E.G.E.S. er bezwaar tegen dat de Didactiekcommissie de functie van de C.E.G.E.S. karakteriseert op grond van bovengenoemde niet beoogde neveneffecten van haar werkzaamheden. Praktisch al het werk dat met een bepaald doel verricht wordt veroorzaakt neveneffecten. Die mogen natuurlijk wel opgemerkt en beoordeeld worden. Maar de C.E.G.E.S. vraagt zich af of men een taakomschrijving van een commissie mag geven op grond van niet bedoelde neveneffecten van haar arbeid.

3. De taak die de Didactiekcommissie de C.E.G.E.S. heeft toebedacht is voorts — zo meent de laatste — op een droombeeld gebaseerd. Aan de hand van een greep uit het wensenpakket dat de Didactiekcommissie in haar nota opgesomd heeft, zal geprobeerd worden dat aan te tonen:

• De Didactiekcommissie is van oordeel dat de C.E.G.E.S. de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs moet omschrijven en operationaliseren, dat laatste is noodzakelijk omdat ze voor de toetsing van nut zijn (zie onder meer paragraaf 5.4. en 6.6.).

De C.E.G.E.S. wil hierop antwoorden dat het operationaliseren van de doelstellingen voor geschiedenis tot op heden nog in onvoldoende mate gelukt is. Zij verwijst naar een citaat van Glöckel die hierover schrijft: "Für den Geschichtsunterricht haben diese Versuche noch nicht zu überzeugenden Ergebnissen geführt. Auch die weiteren Bemühungen dürften bald auf ihre Grenze stoszen" (zie Hans Glöckel, Geschichtsunterricht, Bad Heilbrunn, 1973, p.62).
Dat wil natuurlijk niet zeggen dat de C.E.G.E.S. van mening is dat een nauwkeuriger bepalen van leerdoelen onze leerplannen niet zou kunnen verbeteren. Zij is beslist van oordeel dat doelstellingenstudie dient te geschieden en zij wijst de Didactiekcommissie erop dat deze zaak in 1971 door de V.G.N. bij het ministerie aanhangig is gemaakt. De V.G.N. meende dat de doelstellingenstudie — en de staatssecretaris met haar — niet door de commissie diende te geschieden die naar een c.s.e.g.s. een onderzoek zou instellen, maar door een commissie modernisering leerplan voor geschiedenis en staatsinrichting.
In de opdracht aan de C.E.G.E.S. wordt dan ook terecht over doelstellingenstudie gezwegen, in de werkzaamheden van de in 1972 in het leven geroepen C.M.L.G.S. neemt

die studie daarentegen een belangrijke plaats in, zoals uit haar in 1974 verschenen Inventarisatierapport (zie onder meer pag. 800 e.v.) blijkt en in een deze zomer te publiceren vervolgrapport te lezen is. (Het Inventarisatierapport verscheen in Kleio, 15e jg., no. 10, oktober 1974, p.721 e.v.)

* De Didactiekcommissie is van oordeel dat de C.E.G.E.S. er zich van moet vergewissen dat omtrent de door haar geformuleerde en geoperationaliseerde doelstellingen een consensus bestaat (zie paragraaf 5.4, 6., 6.1., 6.6. en 7.).

De C.E.G.E.S. heeft zich afgevraagd wat de Didactiekcommissie hiermee bedoelt. Moeten allen die in ons land op mavo-, havo- en vwoscholen geschiedenis onderwijzen het over alle doelstellingen eens zijn? Of moeten ook de ouders, de leerlingen en misschien nog andere groepen of instanties met die doelstellingen instemmen? En hoe moet de C.E.G.E.S. zich van die consensus vergewissen? Zij is geneigd aan te nemen dat al bestaat er dan misschien in sommige landen een afgedwongen en dus schijnbare eenstemmigheid, in een westerse democratie zo'n consensus — maar nogmaals, we weten niet wie daar bij betrokken dient te worden — wel tot de vrome wensen zal behoren.

De C.E.G.E.S. vraagt zich tenslotte af of er zo'n consensus wel bestaat ten aanzien van de doelstellingen van al die andere vakken waarin reeds sinds jaren schriftelijk geëxamineerd wordt.

* De Didactiekcommissie is van oordeel dat de C.E.G.E.S. dient te streven naar een feilloos werkend instrument om te meten (zie paragraaf 6.5 en 7).

Deze eis van de Didactiekcommissie heeft de C.E.G.E.S. verbaasd. Wie immers enig idee heeft van de complexiteit van het vak geschiedenis en wie zich voorts realiseert bij het onderwijs in dat vak te maken te hebben met mensen, klinkt met begrip "feilloos werkend instrument om te meten" als een wanklank in de oren.

* De Didactiekcommissie is van oordeel dat de C.E.G.E.S. die categorieën van Bloom dient te toetsen, die hoger liggen dan kennis en begrip (in die richting wijzen paragraaf 5.1, 5.3., 6.1.).

De C.E.G.E.S. antwoordt op deze, al eerder door anderen geuite wens, ook nu dat dit tot op heden hoogstens als een heel onzeker experiment slechts sporadisch beproefd is. Zij wil erop wijzen dat zij, gesteld dat het zou kunnen en de C.E.G.E.S. zou het proberen, zich wel heel ver van de onderwijspraktijk zou verwijderen. (Het woord innovatie gebruiken we hier met opzet niet, omdat we gezien hebben dat dat gemakkelijk tot misverstand aanleiding kan geven.)

Voor ons laatste argument — nemen we aan — heeft de Didactiekcommissie waarschijnlijk weinig begrip.

Tegen ons eerstgenoemde argument kan de Didactiekcommissie aanvoeren dat Dalhuisen heeft geschreven dat het mogelijk is hogere vaardigheden te toetsen (zie paragraaf 5.3.). De C.E.G.E.S. wil in dezen haar standpunt toch handhaven. Zij is van mening dat het door haar geschrevene niet in tegenstelling staat tot zijn uitspraak. We zijn het geheel eens met zijn laatste woorden dat daarvoor veel kennis, kunde en tijd vereist is. De C.E.G.E.S. wil erop wijzen dat er zoveel kennis, kunde en tijd voor vereist is dat de auteurs van het meest recente en omvangrijke handboek over evaluatie (B.S. Bloom, J.Th. Hastings, G.F. Madaus, Handbook on formative and summative evaluation of Student Learning, New York, 1971) geen enkel voorbeeld hebben kunnen geven van het toetsen van hogere vaardigheden voor het vak geschiedenis. Er is — zou men misschien kunnen zeggen — zoveel kennis, kunde en tijd voor vereist als nagenoeg niemand bezit.

* De Didactiekcommissie is van oordeel dat de C.E.G.E.S. ter bevordering van de creativiteit als eindexamenopgaven dient te geven het schrijven van identificatiebrieven, ingezonden stukken voor een krant, slagzinnen en opschriften voor spandoeken, het tekenen van karikaturen, spotprenten (zie paragraaf 5.3.).

De C.E.G.E.S. wil hierop reageren met haar mening dat het misschien niet zo moeilijk hoeft te zijn om dit soort opdrachten te geven. Zij ziet echter geen kans de "antwoorden" erop van de eindexamenkandidaten ook maar enigermate objectief te toetsen als volgens de Didactiekcommissie — men leze paragraaf 6.5. van haar nota — dient te geschieden, om maar niet te spreken over "feilloos" toetsen waarover in diezelfde paragraaf geschreven wordt.

4. Ten aanzien van de niveauverschillen tussen mavo, havo en vwo schrijft de Didactiekcommissie dat deze weliswaar door de C.E.G.E.S. dienen te worden vastgesteld, maar dat deze toch op de verkeerde weg is als ze in hoofdzaak verschillen tracht te peilen door middel van het aantal vragen dat aan de kandidaten van de verschillende schooltypen wordt gesteld of door middel van de tijd waarin dezelfde vragen door leerlingen van die afzonderlijke typen moeten worden beantwoord (zie paragraaf 6.2.).
Dat heeft de C.E.G.E.S. ook nimmer bedoeld te doen: de aantallen vragen zijn steeds evenals de gestelde tijden door de afzonderlijke toetscommissies, op grond van hun onderwijservaring met juist die leerlingen van dat schooltype, vastgesteld. Er is dus nimmer sprake geweest van een van te voren opgestelde regel in de trant van: voor het mavo 20, voor het havo 30 en voor het vwo 40 vragen, of: voor mavoleerlingen 5, voor havokandidaten 4 en voor vwoleerlingen 3 minuten per vraag.

De Didactiekcommissie pleit bij haar opmerkingen omtrent de niveauverschillen (eveneens in paragraaf 6.2.) voor vragen die vakspecifiek zijn. De C.E.G.E.S. is het met dat pleidooi geheel eens, maar de ervaring heeft haar geleerd dat het onderscheiden van wat vakspecifieke vragen zijn en wat niet, geen eenvoudige zaak is.
Geen wonder: de Didactiekcommissie schrijft immers: "Deze problematiek en die van de niveauverschillen lost men niet op door de vragen te laten opstellen door docenten van verschillende schooltypen, die in de praktijk veelal intuitief te werk gaan".
De C.E.G.E.S. vraagt zich af door wie men deze vragen dan wel moet laten opstellen. Zij vindt het vreemd dat de Didactiekcommissie de C.E.G.E.S. bijvoorbeeld wél competent acht om doelstellingen te identificeren en te operationaliseren en om een feilloos werkend toetsinstrument te vervaardigen, maar dat de Didactiekcommissie diezelfde C.E.G.E.S. incompetent verklaart om niveauverschillen te bepalen en vakspecifieke vragen te stellen. Zij vindt het nog vreemder dat enerzijds de commissie het de C.E.G.E.S. als een ernstig tekort schijnt aan te rekenen die niveauverschillen niet bepaald te hebben en die vakspecifieke vragen niet gesteld te hebben, anderzijds verklaart dat de C.E.G.E.S. dat ook niet kán.

5. Ten aanzien van de vraag of de leerstofkeuze geslaagd is (zie paragraaf 6.3.) vindt de Didactiekcommissie het "opmerkelijk" dat de C.E.G.E.S. gekozen heeft voor onderwerpen (en themata blijven wij ondanks paragraaf 6.4. zeggen; dit is een terminologische kwestie, waarbij men gemakkelijk in een zinloos welles-nietes-spel terechtkomt) uit de laatste halve eeuw, omdat het zo moeilijk is de laatste halve eeuw extern te toetsen door middel van een c.s.e. Volgens haar zou een c.s.e.g.s. zich beter kunnen richten op onderwerpen uit "de" geschiedenis.
Alvorens op deze paragraaf uit de nota nader in te gaan wil de C.E.G.E.S. niet verhelen dat zij deze uitspraak van de Didactiekcommissie onbegrijpelijk vindt. De C.E.G.E.S. verwijst de commissie naar paragraaf 9 van haar Jaarverslag 1971, gepubliceerd in "Mededelingen van de C.E.G.E.S.-1" (Kleio, 13e jg., no. 2, febr. 1972, p. 85 e.v.). Die paragraaf heeft als opschrift: "Welk onderdeel van het eindexamenprogramma kan bij het experiment betrokken worden? "

De C.E.G.E.S. geeft toe — en dat heeft ze meermalen gedaan — dat het toetsen van de laatste halve eeuw moeilijk is. Maar het door de Didactiekcommissie gedane voorstel is voor haar óók onaanvaardbaar, omdat dan dat onderdeel van het eindexamenprogramma (de "keuzeonderwerpen"), waarbij het onder meer de bedoeling is ruimte te bieden aan de persoonlijke keuze van leraren en leerlingen, zijn waarde als zodanig zou verliezen.
De C.E.G.E.S. heeft er steeds naar gestreefd — en zij streeft daar nog naar — de vrijheid van de docenten en de kandidaten tijdens het experiment zoveel mogelijk te verzekeren en om zich zoveel mogelijk bij de bestaande werkelijkheid aan te sluiten.
Daaruit valt ook te verklaren dat de door de C.E.G.E.S. gekozen onderwerpen ruime aandacht hebben geschonken aan de politieke geschiedenis. Van andere aspecten, die zij voortdurend in haar omschrijvingen tot uitdrukking heeft trachten te brengen, moest bijna steeds geconstateerd worden dat ze in de gangbare leerboeken zo spaarzaam belicht werden dat ze voor "het veld" nauwelijks herkenbaar mochten heten. En dat dat wel het geval moet zijn is een van haar uitgangspunten.

6. In paragraaf 6.6. schrijft de Didactiekcommissie over "Waardevrijheid en waardegebondenheid". De Didactiekcommissie stemt in met een - in een eerdere discussie met anderen - door de

C.E.G.E.S. gedane uitspraak dat "de commissie nimmer heeft gezegd en nimmer heeft bedoeld dat haar toetsen "waardevrij" zouden zijn en zij voegt daaraan toe: "De C.E.G.E.S. stelde ook dat de waarden die zij erkent de waarden zijn van alle commissieleden van welke overtuiging ook." Dat is juist.
Als de Didactiekcommissie evenwel vervolgt met de zin: "Uit deze discussie blijkt dat de toetsen niet waardevrij kunnen zijn, maar dat die waarden getoetst worden waar de commissieleden het over eens zijn", meent de C.E.G.E.S. dat dat er niet uit blijkt. In de eerste plaats niet omdat men zo'n feit nooit uit een discussie zou kunnen afleiden en in de tweede plaats omdat de C.E.G.E.S. niet heeft gezegd dat zij die waarden zou willen toetsen waarover alle commissieleden het eens zijn, maar dat er bij het stellen van de vragen meestal onbewust zekere waarden een rol speelden, of ze wilde of niet, hoewel die waarden dan toch in ieder geval gemeenschappelijk — zij het impliciet — in de commissie aanvaardbaar waren.
Wij weten natuurlijk dat de kandidaten, met name in antwoorden op essayvragen, ook hun waarden tot uitdrukking kunnen brengen. Maar zelfs als we die zouden kunnen toetsen, zouden we dat niet willen: we wensen geen vragen te geven die naar de opinie van de leerlingen informeren.

We volgen de redenering van de Didactiekcommissie nog even verder: "Een groep docenten is het echter niet met deze waarden eens. Geen van beide groepen heeft aangegeven wat ze onder waarden verstaan. Moet er gestreefd worden naar een menging van waarden, een soort compromis? Wij dachten van niet! " Aldus de commissie. De C.E.G.E.S. is van mening dat er in het aangeboden historisch materiaal enzovoort wél naar een compromis moet worden gestreefd. Wat zou men anders moeten doen? Trachten om anderen, zonder respect voor hún uitgangspunten, het eigen waardensysteem dwingend op te leggen? Zij meent dat alleen met mensen die dát willen een compromis onaanvaardbaar is. Zij hoopt dat met alle anderen wel een compromis, dat voor niemand compromitterend is, gesloten kan worden. Als dat niet mogelijk is, dan zou niet alleen een centraal schriftelijk eindexamen onmogelijk zijn, maar ook onze democratische samenleving niet langer kunnen functioneren.

Overigens heeft een kleine gemengde commissie ad hoc uit C.M.L.G.S. en C.E.G.E.S. vorig najaar de opdracht gekregen te rapporteren over geschiedenisonderwijs en waardenbetrokkenheid, omdat in beide commissies de behoefte gevoeld werd nog eens dieper op dit ingewikkelde en delicate vraagstuk in te gaan. De eerste commissie heeft in haar rapport "Actualiteit en het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting" er destijds al over geschreven (Kleio, 15e jg., no. 10, 1974, p. 740 e.v.)

Ten besluite.

Ter afsluiting van haar verhaal wil de C.E.G.E.S. nog een keer ingaan op de laatste paragraaf (7.) uit de nota.
De tweede zin uit die paragraaf luidt: "Uitgaand van de opdracht om na te gaan of een c.s.e voor geschiedenis en staatsinrichting mogelijk id, dient de C.E.G.E.S. naar onze mening bij haar onderzoek te betrekken: . . . " en dan volgen acht punten (voorwaarden of "suggesties"?) waarvan de C.E.G.E.S. reeds enkele op de bladzijden voor deze naar de droomwereld van de Didactiekcommissie verwezen heeft, daarbij aantonend dat daaraan nimmer voldaan zal kunnen worden.
Toch "dient" de C.E.G.E.S. ze volgens de commissie bij haar onderzoek te betrekken. De consequentie van deze uitspraak is dat als de C.E.G.E.S. dat niet doet — en uit het voorgaande blijkt dat ze het niet kan en dus niet zal doen — dat haar te zijner tijd uit te brengen advies bij voorbaat gediskwalificeerd wordt door een commissie van de vereniging, die destijds in haar actie inzake het c.s.e.g.s. van het ministerie een open houding en een onderzoek door een onafhankelijke instantie eiste en die deze eisen ook ingewilligd zag. Het gebruik van het woord "dient" in de nota moet — meent de C.E.G.E.S. tenslotte — wel een vergissing zijn. Zij wil aannemen dat de Didactiekcommissie slechts "suggesties" heeft willen doen.

Ten overvloede: zonder de pretentie te hebben dat haar werk volmaakt is doet de C.E.G.E.S. al

haar best de destijds aan haar gegeven en door haar aanvaarde opdracht te volbrengen: te zijner tijd een weloverwogen, een gefundeerd advies uitbrengen op grond van de resultaten van haar experimenten.
Als dat advies uitgebracht is kan de eindbalans opgemaakt worden.

Namens de C.E.G.E.S.,

C.M.H. Bosch, voorzitter,
Drs. C.P.W.F. Herzberg, secretaris.

II. DE EXPERIMENTELE CENTRAAL SCHRIFTELIJKE EXAMENS GESCHIEDENIS/STAATSINRICHTING 1976, EERSTE TIJDVAK.

COMMISSIE EINDEXAMENEXPERIMENTEN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

Secretariaat:
Bloemendaalseweg 190 A
Overveen
Telefoon 023-257602
Postrekening 2465667

Aan de schoolleiders en aan de collega's van de door de C.E.G.E.S. aselect gekozen scholen, scholengemeenschappen en afdelingen van scholengemeenschappen, die uitgenodigd zijn om deel te nemen aan haar experimenteel centraal schriftelijk eindexamen in 1976.

Uw brief van

Ons kenmerk BO/FB 2-436

Bijlage(n) 1

Datum 17 februari 1976.

Zeer geachte dames en heren,

Hierbij doe ik u een brief toekomen die deze maand uit zal gaan naar de scholen, die aan het experimenteel centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis en staatsinrichting op woensdag 19 mei a.s. deel zullen nemen.

In het bijzonder vraag ik uw aandacht voor punt 1 van genoemde brief. Graag doe ik nu reeds een beroep op uw medewerking om de tijd van voorlopigheid van het correctiemodel en de waarderingsschaal zo kort mogelijk te laten zijn. Uw eventuele wijzigingsvoorstellen zullen wij graag daarom zo spoedig mogelijk te zijner tijd ontvangen. Over de regeling van een en ander zult u op 19 mei van ons een brief ontvangen.

Met vriendelijke groeten,

hoogachtend,

C.M.H. Bosch.

COMMISSIE EINDEXAMENEXPERIMENTEN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

Secretariaat:
Bloemendaalseweg 190 A
Overveen
Telefoon 023-257602
Postrekening 2465667

Aan de schoolleiders en aan de
collega's van de scholen of de
afdelingen van scholen die meedoen
aan het experimenteel centraal
schriftelijk eindexamen
geschiedenis en staatsinrichting.

Uw brief van | Ons kenmerk BO/FB 2-437 | Bijlage(n) | Datum 17 februari 1976.

Zeer geachte dames en heren,

Op verzoek van de commissie deel ik u het volgende mee:

1. Correctiemodel en waarderingsschaal.
Op woensdag 19 mei a.s., de dag waarop het c.s.e. geschiedenis en staatsinrichting op de scholen gemaakt wordt, zal in een voldoend aantal het voorlopig correctiemodel en de waarderingsschaal op uw school arriveren. Aan de hand van deze (voorlopige) stukken kan dus - indien u dat wenst - dezelfde dag de correctie begonnen worden.
De C.E.G.E.S. vraagt de collega's van de door haar aselect gekozen en daarna uitgenodigde scholen om op zeer korte termijn 1/3 deel van het gemaakte werk na te kijken en zo spoedig mogelijk naar aanleiding van hun bevindingen eventuele wijzigingsvoorstellen bij de commissie in te dienen. Met de grootste spoed zal de commissie over deze voorstellen beslissen. Zij wil àl haar best doen dat u uiterlijk dinsdag 25 mei over de definitieve wijzigingen beschikt, zodat het voorlopige correctiemodel en de voorlopige waarderingsschaal dan definitief geworden zijn.
Model en schaal hebben dan echter geen bindend - zoals u in het verleden reeds is meegedeeld - maar een adviserend karakter. U kunt ervan afwijken indien u dat nodig oordeelt.

2. Tweede correctie.
Aangaande de tweede correctie is de commissie van mening dat om de werkelijkheid van het c.s.e. zo dicht mogelijk te benaderen de tweede correctie dient te geschieden. Van de zijde van de inspectie zal u gevraagd worden of u zich voor een tweede correctie beschikbaar stelt.
De commissie heeft de inspectie verzocht uitsluitend aan het experiment deelnemende collega's voor de tweede correctie te vragen.
Mocht er te zijner tijd verschil van mening bestaan tussen u en de tweede corrector over correctie en/of waardering dan adviseert de commissie u indien u niet tot overeenstemming kunt geraken, volgens artikel 28 lid 2 van het Eindexamenreglement te handelen.

3. Enquête.
Op 19 mei of onmiddellijk daarna krijgt u van de C.E.G.E.S. een enquêteformulier toegezonden met vragen waarvan de commissie van mening is dat de antwoorden van belang kunnen wezen voor de evaluatie van dit centraal schriftelijk examen op experimentele basis. Een van de vragen zal zijn: Hebt u zich aan het correctiemodel en de waarderingsschaal kunnen houden?; een andere: Zo nee, a. waarom niet; en b. op welke punten bent u afgeweken?

4. Bronvermelding historisch materiaal.
De bronvermelding van het door de commissie in de examens gebruikte historisch materiaal is niet in het examenwerk zelf opgenomen, maar wordt tegelijk met het correctiemodel en de waarderingsschaal u toegezonden.

5. Vragen over beide onderwerpen afkomstig van praktizerende docenten.
De commissie kwam ter ore dat er collega's zijn die menen dat er door de C.E.G.E.S. slechts over één van de beide onderwerpen ("Van Nederlands-Indië tot Indonesië" en "De Koude Oorlog") schriftelijk gevraagd zal worden. Ter voorkoming van elk misverstand: de commissie vraagt over beide onderwerpen, zowel bij het mavo, het havo als het vwo.
En ten overvloede (dit ook naar aanleiding van bij de commissie binnengekomen verzoeken om inlichtingen hierover): de vragen zijn opgesteld door docenten die in de desbetreffende tak van onderwijs praktizerend zijn.

Indien er ondanks deze brief en ondanks alle C.E.G.E.S. publikaties voor u toch nog zaken onduidelijk zijn gebleven, richt gerust uw vragen tot de commissie waarvan het adres en telefoonnummer reeds in het brievenhoofd vermeld staan.

Met vriendelijke groeten en de meeste hoogachting, teken ik,

(w.g.) C.M.H. Bosch.

EXAMEN MIDDELBAAR ALGEMEEN VOORTGEZET ONDERWIJS IN 1976

MAVO 3

Woensdag 19 mei, 9.30–11.30 uur

GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

VOUWBLAD

Zie ommezijde

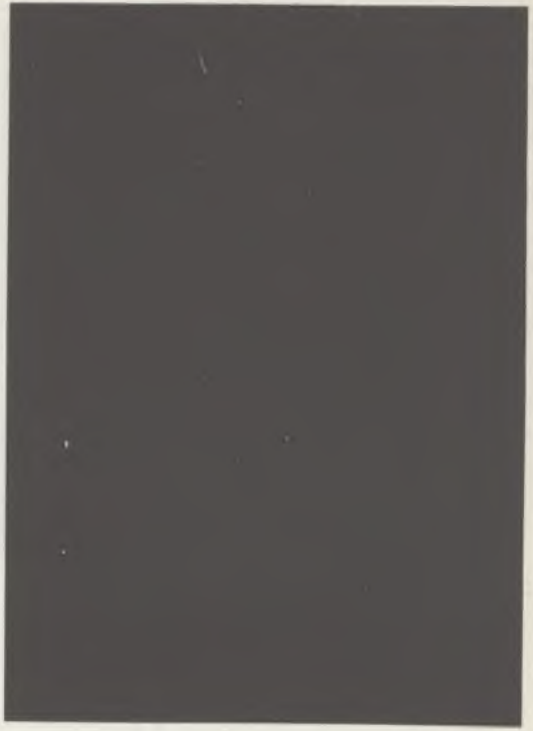
„STOP!"

I

II

Linggadjati: De weg gebaand

III



Een zwarte bladzijde

IV

EXAMEN MIDDELBAAR ALGEMEEN VOORTGEZET ONDERWIJS IN 1976

MAVO 3

Woensdag 19 mei, 9.30–11.30 uur

GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

In dit examenwerk worden opdrachten/vragen gegeven, die van 1 tot 23 genummerd zijn. Eerst is het onderwerp „Van Nederlands-Indië tot Indonesië" aan de beurt, daarna het onderwerp „De Koude Oorlog".
Vóór je een vraag gaat beantwoorden of een opdracht gaat uitvoeren moet je goed de afbeelding(en) bekijken en/of de tekst(en) lezen.
Een aantal vragen kun je met één naam, één woord of één zin beantwoorden.
Bij andere vragen moet je meer zinnen voor je antwoord gebruiken.
Is dat laatste het geval, denk er dan om: een juist antwoord hoeft niet altijd een lang antwoord te zijn!

Zie ommezijde

Deze opgaven zijn vastgesteld door de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (C.E.G.E.S.).

512156F–8

(A.) Op het bijgevoegde vouwblad staan drie prenten en één affiche afgedrukt die in ons land verschenen zijn in de tijd waarover het in het onderwerp „Van Nederlands-Indië tot Indonesië" gaat. Ze laten voor een deel de ontwikkeling zien die er toe leidde dat Nederlands-Indië de onafhankelijke republiek Indonesië werd.
De afbeeldingen zijn met Romeinse cijfers genummerd. Ze staan echter niet in de juiste volgorde van tijd waarin de prenten en het affiche gepubliceerd werden.

Opdracht:

1. Geef op je antwoordpapier met behulp van de Romeinse cijfers aan in welke volgorde van tijd de prenten en het affiche verschenen zijn.

   Voorbeeld:
   Het eerst verscheen: ..... (hier het juiste Romeinse cijfer schrijven)
   Als tweede verscheen: ..... „ „ „ „ „ „
   Als derde verscheen: ..... „ „ „ „ „ „
   Als vierde verscheen: ..... „ „ „ „ „ „

(B.) Hiernaast staat eveneens een afbeelding van een affiche uit de tijd waarover het in dit onderwerp gaat.
Dit affiche kan verschenen zijn in de periode:

a. mei – augustus 1945;
b. september – oktober 1945;
c. november – december 1945.

Bekijk de afbeelding goed.

Opdracht en vragen:

2. Schrijf de letter van de periode waarin volgens jou het affiche verschenen moet zijn op je antwoordpapier.
3. Wie wordt (worden) er uit Indië geschopt?
4. Wie is degene die de trap geeft?

C. Hieronder zie je weer de afbeelding van het affiche waar een Indonesiër op staat die aan Japan geketend is.
Bekijk hem nog eens.

Vragen:

5. „Indië moet bevrijd" staat er op het affiche. Er vond echter een gebeurtenis plaats waardoor Indië niet meer van Japan bevrijd hoefde te worden.
Welke gebeurtenis was dat?
6. Toch kon de Nederlandse regering zijn gezag in Indië niet onmiddellijk herstellen.
Noem twee redenen waarom dat niet ging.

Zie ommezijde

(D.) Lees onderstaande bewering:

„. . . De voornaamste reden van de Engelsen om Nederlandse troepen van Indonesië verwijderd te houden was, dat de Britse regering niet betrokken wenste te worden in de strijd tussen de Nederlanders en de opstandige nationalisten . . ."

Vragen:

7. Wie waren de twee voornaamste leiders van de „opstandige nationalisten"?
8. Wat hadden de Indonesische nationalisten op 17 augustus 1945 uitgeroepen?
9. Tegen wie zijn die nationalisten in opstand gekomen?
10. Met welk recht meenden de Nederlanders in Indië te moeten ingrijpen?

(E.) Hieronder staan vijf beweringen, waarvan er sommige juist en andere onjuist zijn. Ze zijn genummerd met Romeinse cijfers.

I. In 1945 was volgens de Nederlandse regering Nederlands-Indië rijp voor onafhankelijkheid.
II. Tijdens de Ronde Tafelconferentie in Den Haag werd bepaald dat Nieuw-Guinea binnen een jaar onafhankelijk zou worden.
III. Het dekolonisatieproces is door de Tweede Wereldoorlog in Nederlands-Indië versneld.
IV. De Nederlandse regering wilde na de capitulatie van Japan niet met Soekarno onderhandelen, omdat deze met de Japanners samengewerkt zou hebben.
V. De Verenigde Staten van Amerika waren het eens met de eerste politionele actie.

Opdracht:

11. Schrijf de nummers van de beweringen onder elkaar en zet er achter of de bewering juist of onjuist is.

    Voorbeeld:

    I = ... (juist of onjuist invullen).
    enz.

512156F–8

(F.) De tijd na 1945 is ook het tijdperk van de Koude Oorlog.
Hieronder staan de namen van vier landen waarin op een gegeven ogenblik door bepaalde gebeurtenissen er een situatie was die de spanning tussen „Oost" en „West" deed toenemen. Voor de naam van elk land staat het jaar (staan de jaren), waarin die spanning groeide.

1947 – Griekenland
1948 – Tsjecho-Slowakije
1950/53 – Korea
1956 – Hongarije.

Vragen:

12. a. Wat gebeurde er in Griekenland, waardoor de vrees in de Verenigde Staten voor Russische expansie toenam?
    b. President Truman nam toen een politieke en militaire maatregel. Welke?
13. a. Wat gebeurde er in 1948 in Tsjecho-Slowakije, waardoor in het Westen de angst voor Russische expansie groter werd?
    b. Welke organisatie werd, als reactie daarop, door westerse landen in het leven geroepen?
14. a. Wat gebeurde er in Korea, waardoor de kans op een nieuwe wereldoorlog erg groot leek?
    b. Welke rol hebben de Verenigde Naties in het Koreaans conflict gespeeld?
    c. Leg uit waarom de Volksrepubliek China zich in dit conflict mengde.
15. a. In Hongarije vond in 1956 een opstand plaats. Welk gevaar school er voor de Sovjet-Unie in deze opstand?
    b. Wat deed de Sovjet-Unie om het gevaar te keren?

Zie ommezijde

G. Hieronder staat een prent uit een Engelse krant van 17 juni 1947. De tekening werd gemaakt naar aanleiding van een belangrijke redevoering die George Marshall, minister van buitenlandse zaken van de Verenigde Staten, de vorige dag had gehouden. Marshall is de figuur links, de twee personen rechts zijn Russische staatslieden. Bekijk de prent goed.

Vragen:

16. Bij de rechterhand van Marshall staat „Truman Doctrine" (= Trumanleer).
    a. Zeg met eigen woorden wat de Truman-doctrine inhield.
    b. Tegen wie zal die Trumanleer gericht zijn geweest?
    c. De doctrine is naar Truman genoemd. Welke functie had deze toen?
17. Bij de linkerhand van Marshall staat „Marshall Plan" (= Marshall-hulp).
    a. Waarom wordt het „hulp" genoemd?
    b. Noem drie landen die van de Marshall-hulp geprofiteerd hebben.
    c. Noem een reden waarom de Russische regering de Marshall-hulp geweigerd heeft.
    d. Wat is het grote verschil tussen de Truman-doctrine en het Marshall-plan?

512156F–8

H. De twee op deze pagina afgedrukte teksten gaan over de kwestie Berlijn.
De eerste is uit 1948 en afkomstig uit een dagboek van een inwoonster van Berlijn.
De tweede is uit een boek dat over de regeringsperiode van president Kennedy handelt.
Deze tekst gaat over de toestand in genoemde stad in 1961 en 1962.
Lees de beide teksten goed.

I. „Dinsdag 20 juli 1948.
„Berlijn strijdt voor de vrijheid van Europa. De dappere houding van de Berlijners redt de Europese democratieën", verzekert de ene politicus uit de west-zone na de andere ons plechtig. Telegrammen van verbondenheid uit alle landen.
Neder-Saksen geeft het rantsoen van een dag voor Berlijn.
Men zamelt . . . boter in, men zamelt vlees, kaas, melkpoeder en medicamenten in.
„Dank aan de dappere hoofdstad!" . . .
Wij hebben geen tijd om ons trots te voelen".

II. „Vier maanden later (februari 1962) bracht ik* met Robert en Ethel Kennedy een bezoek aan West-Berlijn . . . Na het ontbijt maakten wij een tocht naar de muur. Het was een barbaarser en somberder gezicht dan men zich had kunnen voorstellen – de ruwe grijze cementblokken, de dichtgemetselde vensters van de huizen langs de sectorgrens, de onheilspellende tankgrachten, de hoge schuttingen opgericht om de Oostberlijners er zelfs van te weerhouden te wuiven naar hun verwanten en vrienden in West-Berlijn, de eenvoudige witte kruisen die aangaven waar mensen de sprong hadden gewaagd en de dood hadden gevonden, en waartegen Robert Kennedy nu bloemen neerlegde . . .
Ik vroeg Willy Brandt of hij, achteraf gezien, van mening was dat de geallieerden iets hadden moeten doen om de bouw van de muur te verhinderen of dat zij deze hadden moeten neerhalen. Hij antwoordde met een openhartigheid die indruk maakte: „Als ik nu zou zeggen dat er iets gedaan had kunnen en moeten worden, zou dat niet overeenkomen met hetgeen ik dacht en zei op het moment dat het gebeurde. Ik ben wel van oordeel dat de geallieerden veel vlugger hadden moeten zijn met het veroordelen van het bouwen van de muur. Maar dat zou de bouw niet hebben kunnen verhinderen.
Op 13 augustus stelde niemand voor de bouw te verhinderen. Wij dachten allemaal dat een dergelijke actie het risico van een oorlog met zich mee zou brengen" . . ."

---

* De „ik-persoon" in de tekst is: Arthur Schlesinger Jr., de schrijver van het boek *„De duizend dagen, John F. Kennedy in het Witte Huis"*.

Vragen:

18. Welke regeling was over het bestuur van de stad Berlijn in 1945 tussen de geallieerden tot stand gekomen?
19. Uit de eerste tekst kun je opmaken hoe moeilijk de Westberlijners het in 1948 hadden.
    a. Welke maatregel namen de Russen toen, waardoor de Westberlijners in een steeds moeilijker toestand terecht kwamen?
    b. Welke moeilijkheid veroorzaakte de Russische actie voor de inwoners van West-Berlijn?
    c. Wat deden de westelijke mogendheden in antwoord op deze Russische actie?
20. In de eerste tekst staat: „Berlijn strijdt voor de vrijheid van Europa".
    Wat bedoelde men toen, in 1948, met deze uitspraak?
21. a. Wie hebben „de muur" gebouwd, waarover het in de tweede tekst gaat?
    b. Waarom werd „de muur" gebouwd?
    c. Wat was het gevolg van het bouwen van „de muur" voor de bewoners van Berlijn?
22. Waarom hebben de westelijke mogendheden niets gedaan om de bouw van „de muur" te verhinderen?

I. Hieronder staan tien met Romeinse cijfers genummerde termen of begrippen. Daarnaast staan in willekeurige volgorde elf omschrijvingen.

I. Marshallplan
II. Dekolonisatie
III. Nucleaire tijdperk
IV. Conferentie van Potsdam
V. Pact van Warschau
VI. Volksdemocratie
VII. Destalinisatie
VIII. Suez-crisis
IX. Cuba-crisis
X. Coëxistentie

a. Als reactie op een andere verdragsorganisatie sluiten communistische landen zich militair aaneen.

b. Gevaarlijke situatie die de Koude Oorlog in een wereldoorlog kon doen veranderen, doordat in de nabijheid van de Verenigde Staten lange-afstandswapens werden opgesteld.

c. Het principe van vreedzaam naast elkaar bestaan van verschillende economische en politieke stelsels.

d. Een financieel-economisch plan om de door de oorlog getroffen Europese landen te steunen.

e. Het proces waardoor in vele Afrikaanse en Aziatische gebieden zelfstandige regeringen ontstaan.

f. Een samenkomst van de Grote Drie, waar vooral over de toekomst van Duitsland gepraat werd.

g. De tijd waarin de kernenergie wordt toegepast.

h. Een korte maar hevige strijd in het Midden-Oosten, om een belangrijke verkeersader.

i. Een staat waar de communistische partij een overheersende positie inneemt en waar men o.a. streeft naar economische gelijkheid.

j. Beschuldigingen tegen een gestorven politieke leider ingebracht om hem in eigen land en daarbuiten in diskrediet te brengen.

k. Elke regering die zich door binnenlandse of buitenlandse agressors bedreigd voelt, kan voor de versterking van haar positie op hulp van de Verenigde Staten rekenen.

Opdracht:

23. Schrijf de cijfers van de termen of begrippen onder elkaar en plaats daar de juiste letter van de omschrijving achter.
Denk erom: er is één omschrijving te veel.

Voorbeeld: I = . . . (juiste letter v.d. omschrijving invullen)
II = . . . enz.

EXAMEN MIDDELBAAR ALGEMEEN VOORTGEZET ONDERWIJS IN 1976

MAVO 4

Woensdag 19 mei, 9.30–11.30 uur

GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

VOUWBLAD

Zie ommezijde

512155F–8a (VOUWBLAD)

512155F-8a (VOUWBLAD)

„STOP!"

I

II

Linggadjati: De weg gebaand

III

Een zwarte bladzijde

IV

EXAMEN MIDDELBAAR ALGEMEEN VOORTGEZET ONDERWIJS IN 1976

MAVO 4

Woensdag 19 mei, 9.30–11.30 uur

GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

In dit examenwerk worden opdrachten/vragen gegeven, die van 1 tot 29 genummerd zijn. Eerst is het onderwerp „Van Nederlands-Indië tot Indonesië" aan de beurt, daarna het onderwerp „De Koude Oorlog".
Vóór je een vraag gaat beantwoorden of een opdracht gaat uitvoeren moet je goed de afbeelding(en) bekijken en/of de tekst(en) lezen.
Een aantal vragen kun je met één naam, één woord of één zin beantwoorden.
Bij andere vragen moet je meer zinnen voor je antwoord gebruiken.
Is dat laatste het geval, denk er dan om: een juist antwoord hoeft niet altijd een lang antwoord te zijn!

Zie ommezijde

Deze opgaven zijn vastgesteld door de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (C.E.G.E.S.).

512155F–8

(A.) Op het bijgevoegde vouwblad staan drie prenten en één affiche afgedrukt die in ons land verschenen zijn in de tijd waarover het in het onderwerp „Van Nederlands-Indië tot Indonesië" gaat. Ze laten voor een deel de ontwikkeling zien die er toe leidde dat Nederlands-Indië de onafhankelijke republiek Indonesië werd.
De afbeeldingen zijn met Romeinse cijfers genummerd. Ze staan echter niet in de juiste volgorde van tijd waarin de prenten en het affiche gepubliceerd werden.

Opdracht:

1. Geef op je antwoordpapier met behulp van de Romeinse cijfers aan in welke volgorde van tijd de prenten en het affiche verschenen zijn.

   Voorbeeld:

   Het eerst verscheen: ..... (hier het juiste Romeinse cijfer schrijven)

   Als tweede verscheen: ..... „ „ „ „ „ „

   Als derde verscheen: ..... „ „ „ „ „ „

   Als vierde verscheen: ..... „ „ „ „ „ „

512155F–8

B. Hieronder staan zes beweringen, die kunnen slaan op de vier afbeeldingen van het vouwblad (opgave A).

a. Vele Nederlanders vonden de eerste politionele actie een betreurenswaardige daad.
b. Het leek er eind 1946, begin 1947 een tijdlang op dat de Nederlandse regering en de Indonesische nationalisten tot een akkoord waren gekomen om samen te werken in plaats van elkaar te bevechten.
c. Als de oorlog in het moederland beëindigd is, bereiden de Nederlanders zich op een harde strijd in Azië voor.
d. In Nederland wordt – na de Ronde Tafelconferentie – op 27 december 1949 de soevereiniteitsoverdracht ondertekend.
e. Als de Verenigde Naties door de Indonesische republikeinen in kennis zijn gesteld van het militaire optreden van de Nederlanders op Java, wordt aan beide partijen opgedragen het vuren onmiddellijk te staken.
f. Volgens vele Nederlanders betekent het verlies van „ons Indië" een ramp voor ons land. „Indië verloren, al(les) verloren", is dan een veel gehoorde leuze.

Opdracht:

2. Zet de Romeinse cijfers van de afbeeldingen onder elkaar en schrijf daarachter de letter van de omschrijving die het beste bij de afbeelding past.
Denk erom: er zijn omschrijvingen die bij geen enkele afbeelding passen.

Voorbeeld:

I = ... (juiste letter invullen)

II = ... enz.

C. Op deze pagina staat een gedeelte uit een brief van een Nederlandse soldaat die met zijn bataljon op Java was aangekomen, om soldaten van de zogenaamde Tijgerbrigade af te lossen.

„. . . Toen onze voorgangers – de eerste Tijgers – hun werk in maart 1946 begonnen, wachtte rondom Semarang hen strijd. Wat zij aantroffen waren landmijnen, snipers* en booby-traps.*
Zo was het ook toen de politionele actie het isolement van Semarang verbrak en deze tijgers hun bliksemsnelle opmars konden beginnen om ook de bevrijding te brengen in die streken, waar wij thans als aflossing gekomen zijn.
Hun werk als „vredessoldaat", dat daarmee een aanvang nam, was zeker van niet minder grote betekenis. Waar toen chaos en ellende heerste, treffen wij nu een in vrede levende bevolking aan, zien wij de tani* weer blijde zijn sawah bewerken en de vrouwtjes weer van heinde en ver met hun koopwaar naar de drukke passars* stromen.
Wij begrijpen die slaafs onderworpen toon niet, waarop de inheemsen met ons praten; het is waarachtig net of ze een „Toean Besar"* i.p.v. een doodgewoon soldaat tegenover zich hebben.
Maar hartelijk en gastvrij zijn die Javanen toch wel! Als je hun wat vraagt komt de halve kampong* in de weer om je behulpzaam te zijn. Het zal dan ook zelfs diegenen die in Holland „progressief" heten, moeilijk vallen daarin de aanblik van een door „koloniale imperialisten" onderdrukt volk te herkennen.
De mannen die hier al langer zijn zullen ons helpen onze plicht als Nederlandse soldaat te vervullen; met sommige dingen zullen we misschien door schade en schande wijs moeten worden. Helaas geldt dit laatste niet alleen voor onze soldaten. Er is al heel wat gezegd van de voorlichting over Indië in Nederland, maar nog steeds blijkt daar zoveel aan te ontbreken.
Als de thans demobiliserende Tijgers teruggekeerd in Holland zijn, zal hun hart hen doen spreken van Indië: zij zullen ertoe bijdragen Nederland „Indië-minded" te maken . . ."

* Verklaring van enkele begrippen in bovenstaande tekst:

sniper	:	verdekt opgestelde scherpschutter
booby-trap	:	verborgen springstoflading
tani	:	Indonesische boer
passar	:	Indonesische markt
„Toean Besar"	:	lett. „Grote Heer".
kampong	:	Indonesisch dorpje.

512155F–8

Vragen:

3. De soldaat arriveerde op 24 januari 1948 in Indië.
   Heeft hij nog aan de eerste politionele actie kunnen deelnemen?
   Motiveer je antwoord.

4. Uit regel 5 van de tekst kun je al opmaken hoe deze soldaat over zijn taak in Indië dacht.
   Hij gebruikt daar o.a. het woord „bevrijding".
   Van wie moest, volgens die soldaat, de bevolking bevrijd worden?

5. Hij noemt de Nederlandse soldaten op Java „vredessoldaten", (regel 7).
   Waarom zagen Nederlandse soldaten zoals deze briefschrijver zichzelf als „vredessoldaten"?

6. Welke bezwaren zouden er toen door een Indonesische nationalist tegen de term vredessoldaten ingebracht kunnen worden?

7. De briefschrijver begrijpt niet dat een deel van de bevolking zo eerbiedig en onderdanig tegenover een gewone Nederlandse soldaat doet (regel 11 en 12).
   Noem een reden waarom een deel van de inlandse bevolking zich nog zo eerbiedig en onderdanig gedroeg ten opzichte van de Nederlanders.

8. De soldaat is niet zo te spreken over Nederlanders die „progressief" heten.
   Wat zouden de Nederlanders die hij aanduidt met progressief gedacht hebben over zijn werk en dat van zijn kameraden?

9. Noem twee politieke partijen in Nederland die volledig instemden met het werk van de briefschrijver.

10. Het begrip „koloniale imperialisten" (regel 16 en 17) heeft een ongunstige betekenis.
    Men bedoelt er uitbuiters mee.
    Welke activiteiten in Nederlands-Indië zou men als uitbuiting kunnen beschouwen?

(D.) Op deze pagina zie je een affiche uit het jaar 1945. Bekijk de prent goed.

Vragen:

11. Op het affiche staat: „d'r uit".
    Wie moet(en) eruit?
12. Waarom moet deze affiche in ons land tussen half mei en half augustus van bovengenoemd jaar verspreid zijn?
13. Onderaan staat op het affiche: „Indië móét bevrijd . . ."
    Zou je je kunnen voorstellen dat een Indonesische nationalist toen een andere verklaring aan het woord „bevrijd" gaf? Licht je antwoord toe.

512155F-8

(E.) Op deze bladzijde staat een karikatuur van de tekenaar Jordaan uit het weekblad *De Groene Amsterdammer* van 5 juli 1947. De tekening gaat over de bemiddeling va.. le Verenigde Staten van Amerika in het Indonesische konflikt.
Bekijk de prent goed.

„Hello boys – ik kom even bemiddelen."

Vragen:

14. Deze tekening verscheen in *De Groene Amsterdammer* van 5 juli 1947.
    Heeft deze eerste bemiddeling van de Verenigde Staten tot resultaten geleid?
    Licht je antwoord toe.
15. Soekarno zal waarschijnlijk de bemiddeling van de Verenigde Staten meer op prijs gesteld hebben dan Van Mook.
    Verklaar waarom.
16. De bemiddelingspoging van de Verenigde Staten kwam ook voort uit de vrees dat een bepaalde politieke groepering de overhand zou krijgen in Indonesië.
    Welke groepering zou dat zijn?

(F.) Hieronder staan zes – met Romeinse cijfers genummerde – beweringen, waarvan sommige juist en andere onjuist zijn.

I. In de petitie Soetardjo van 1936 werd gevraagd om de vorming van een zelfstandige staat Indonesië, verbonden met Nederland.
II. De Nederlandse regering wilde na de capitulatie van Japan niet met Soekarno onderhandelen, omdat deze met de Japanners samengewerkt zou hebben.
III. De Nederlandse regering kon na de capitulatie van Japan haar gezag in Nederlands-Indië niet herstellen, omdat het haar aan de middelen daartoe ontbrak.
IV. In Nederland waren alle politieke partijen het er over eens, dat men Nederlands-Indië zo spoedig mogelijk volledige onafhankelijkheid moest verlenen.
V. De Verenigde Staten van Amerika gingen akkoord met de eerste politionele actie.
VI. Toen de Nederlandse regering voor de tweede maal tot een politionele actie overging, keerden bijna alle leden van de Verenigde Naties zich tegen Nederland.

Opdracht:

17. Zet de nummers van deze zes beweringen onder elkaar en schrijf daarachter of de bewering juist of onjuist is.

Voorbeeld: I ..... (juist of onjuist invullen).
enz.

G. Hieronder staan drie met Romeinse cijfers genummerde teksten elk uit een van de drie hierondergenoemde overeenkomsten. Deze overeenkomsten zijn alle drie in de jaren 1945–1949 tussen Nederland en Indonesië gesloten.
Dat zijn:
a. Het akkoord van Linggadjati.
b. De soevereiniteitsoverdracht.
c. De Malino-conferentie.

I

Artikel 1. De Nederlands-Indonesische Unie verwezenlijkt de georganiseerde samenwerking tussen het Koninkrijk der Nederlanden en de Republiek der Verenigde Staten van Indonesië op basis van vrijwilligheid en gelijkheid in status met gelijke rechten. De Unie doet geen afbreuk aan de status van elk van de beide deelgenoten als een onafhankelijke en souvereine staat . . ."

II

Artikel 1. Teneinde tot een federatieve structuur van Nederlandsch-Indië te komen moet een federatie gevormd worden, welke geheel Indonesië omvat en den naam van „Vereenigde Staten van Indonesië" draagt.

Artikel 2. Deze federatie zal moeten bestaan uit vier deelen, namelijk Java, Sumatra, Borneo en de Groote Oost . . ."

III

„De Nederlandsche Regeering vertegenwoordigd door de Commissie-Generaal en de Regeering van de Republiek Indonesië, vertegenwoordigd door de Indonesische delegatie, komen als volgt overeen:

Artikel 1. De Nederlandsche Regeering erkent de Regeering van de Republiek Indonesië als de facto uitoefenend het gezag over Java, Madoera en Sumatra . . ."

Opdracht:

18. Zet de drie Romeinse cijfers waarmee de teksten genummerd zijn onder elkaar en schrijf daarachter de letter van de overeenkomst waaruit de tekst afkomstig is.

Voorbeeld:
I = ... (juiste letter invullen).
enz.

(H.) De tijd na 1945 is ook het tijdperk van de Koude Oorlog.
Hieronder staan de namen van vier landen waarin op een gegeven ogenblik door bepaalde gebeurtenissen er een situatie was die de spanning tussen „Oost" en „West" deed toenemen. Voor de naam van elk land staat het jaar (staan de jaren), waarin die spanning groeide.

1947 – Griekenland
1948 – Tsjecho-Slowakije
1950/53 – Korea
1956 – Hongarije.

Vragen:

19. a. Wat gebeurde er in Griekenland, waardoor de vrees in de Verenigde Staten voor Russische expansie toenam?
    b. President Truman nam toen een politieke en militaire maatregel. Welke?
20. a. Wat gebeurde er in 1948 in Tsjecho-Slowakije, waardoor in het Westen de angst voor Russische expansie groter werd?
    b. Welke organisatie werd, als reactie daarop, door westerse landen in het leven geroepen?
21. a. Wat gebeurde er in Korea, waardoor de kans op een nieuwe wereldoorlog erg groot leek?
    b. Welke rol hebben de Verenigde Naties in het Koreaans conflict gespeeld?
    c. Leg uit waarom de Volksrepubliek China zich in dit conflict mengde?
22. a. In Hongarije vond in 1956 een opstand plaats. Welk gevaar school er voor de Sovjet-Unie in deze opstand?
    b. Wat deed de Sovjet-Unie om het gevaar te keren?

512155F–8

I. Op deze pagina staan eerst zes met Romeinse cijfers genummerde citaten uit redevoeringen of verklaringen van staatslieden uit het tijdperk van de Koude Oorlog. Daarna volgen de namen van zeven mannen, die in die tijd een belangrijke rol in de internationale politiek gespeeld hebben.

I. „. . . Ik heb de lucht- en zeestrijdkrachten der Verenigde Staten order gegeven de Koreaanse regeringsstrijdkrachten bij te staan. De aanval op Zuid-Korea neemt alle twijfels weg, dat het Communisme van de fase van ondermijnende acties om onafhankelijke naties te overweldigen, is overgegaan in deze van de gewapende overval . . ."

II. „. . . Ik heb begrip voor uw bezorgdheid voor de veiligheid der Verenigde Staten, mijnheer de President . . . U maakt u zorgen over het feit, dat wij Cuba met wapens hebben geholpen, met de bedoeling de defensieve capaciteit van dat land te versterken . . ."

III. „. . . Israël is een aggressieve staat. Denkt u maar aan 1956! Toen wij tijdens de Suezcrisis in botsing kwamen met de Engelsen en de Fransen, viel Israël ons aan. Het was de voorhoede van de koloniale mogendheden . . ."

IV. „. . . Ik zeg niet, dat hetgeen in Korea is gebeurd en nog gebeurt de gevaren van een derde wereldoorlog groter heeft gemaakt . . .
Ik verneem dat generaal De Gaulle dezer dagen heeft verklaard dat Europa in doodsgevaar verkeert.
Ik ben het dikwijls met generaal De Gaulle oneens geweest, maar ik zie niet, dat wat hij thans gezegd heeft, onwaar is . . .
Wij zijn geen van allen vrij van dit gevaar, zelfs niet op dit eiland . . ."

V. „. . . Ik zou gaarne willen herhalen, dat de Verenigde Staten ten zeerste geïnteresseerd zijn bij afremming der spanningen en stopzetting van de bewapeningswedloop; . . . Maar het eerste begin – laat mij dit met nadruk zeggen – dient te zijn de stopzetting van de werkzaamheden aan de raketbases op Cuba . . ."

VI. „. . . Waarom raketten ons veiligheid verschaffen? . . . Zij waren voor ons een garantie tegen het gevaar van een lokale oorlog of tegen iets dergelijks als de Verenigde Staten in Vietnam uithalen, namelijk het voeren van een oorlog die voor een klein land vrijwel evenveel dood en vernietiging meebrengt als een atoomoorlog . . ."

a. Kennedy
b. Churchill
c. Chroestsjov
d. Fidel Castro
e. Stalin
f. Truman
g. Nasser

Opdracht:

23. Schrijf de nummers van de zes citaten onder elkaar en plaats de letter van de man die dit gezegd heeft er achter.
Denk er om: één staatsman blijft er over.

Voorbeeld:

I = ... (juiste letter invullen).

enz.

J. De twee op deze pagina afgedrukte teksten gaan over de kwestie Berlijn.
De eerste is uit 1948 en afkomstig uit een dagboek van een inwoonster van Berlijn.
De tweede is uit een boek dat over de regeringsperiode van president Kennedy handelt.
Deze tekst gaat over de toestand in genoemde stad in 1961 en 1962.
Lees de beide teksten goed.

I. „Dinsdag 20 juli 1948.
„Berlijn strijdt voor de vrijheid van Europa. De dappere houding van de Berlijners redt de Europese democratieën", verzekert de ene politicus uit de west-zone na de andere ons plechtig. Telegrammen van verbondenheid uit alle landen.
Neder-Saksen geeft het rantsoen van een dag voor Berlijn. Men zamelt . . . boter in, men zamelt vlees, kaas, melkpoeder en medicamenten in. „Dank aan de dappere hoofdstad!". . . Wij hebben geen tijd om ons trots te voelen".

II. „Vier maanden later (februari 1962) bracht ik * met Robert en Ethel Kennedy een bezoek aan West-Berlijn . . . Na het ontbijt maakten wij een tocht naar de muur. Het was een barbaarser en somberder gezicht dan men zich had kunnen voorstellen – de ruwe, grijze cementblokken, de dichtgemetselde vensters van de huizen langs de sectorgrens, de onheilspellende tankgrachten, de hoge schuttingen opgericht om de Oostberlijners er zelfs van te weerhouden te wuiven naar hun verwanten en vrienden in West-Berlijn, de eenvoudige witte kruisen die aangaven waar mensen de sprong hadden gewaagd en de dood hadden gevonden, en waartegen Robert Kennedy nu bloemen neerlegde . . .
Ik vroeg Willy Brandt of hij, achteraf gezien, van mening was dat de geallieerden iets hadden moeten doen om de bouw van de muur te verhinderen of dat zij deze hadden moeten neerhalen. Hij antwoordde met een openhartigheid die indruk maakte: „Als ik nu zou zeggen dat er iets gedaan had kunnen en moeten worden, zou dat niet overeenkomen met hetgeen ik dacht en zei op het moment dat het gebeurde. Ik ben wel van oordeel dat de geallieerden veel vlugger hadden moeten zijn met het veroordelen van het bouwen van de muur. Maar dat zou de bouw niet hebben kunnen verhinderen. Op 13 augustus stelde niemand voor de bouw te verhinderen. Wij dachten allemaal dat een dergelijke actie het risico van een oorlog met zich mee zou brengen" . . ."

---

* De „ik-persoon" in de tekst is: Arthur Schlesinger Jr., de schrijver van het boek *„De Duizend dagen, John F. Kennedy in het Witte Huis"*.

Vragen:

24. Welke regeling was over het bestuur van de stad Berlijn in 1945 tussen de geallieerden tot stand gekomen?
25. Uit de eerste tekst kun je opmaken hoe moeilijk de Westberlijners het in 1948 hadden.
    a. Welke maatregel namen de Russen toen, waardoor de Westberlijners in een steeds moeilijker toestand terecht kwamen?
    b. Welke moeilijkheid veroorzaakte de Russische actie voor de inwoners van West-Berlijn?
    c. Wat deden de westelijke mogendheden in antwoord op deze Russische actie?
26. In de eerste tekst staat: „Berlijn strijdt voor de vrijheid van Europa".
    Wat bedoelde men toen, in 1948, met deze uitspraak?
27. a. Wie hebben „de muur" gebouwd, waarover het in de tweede tekst gaat?
    b. Waarom werd „de muur" gebouwd?
    c. Wat was het gevolg van het bouwen van „de muur" voor de bewoners van Berlijn?
28. Waarom hebben de westelijke mogendheden niets gedaan om de bouw van „de muur" te verhinderen?

Zie ommezijde

(K.) Hieronder staan tien met Romeinse cijfers genummerde termen of begrippen. Daarnaast staan in willekeurige volgorde elf omschrijvingen.

I. Marshallplan
II. Dekolonisatie
III. Nucleaire tijdperk
IV. Conferentie van Potsdam
V. Pact van Warschau
VI. Volksdemocratie
VII. Destalinisatie
VIII. Suez-crisis
IX. Cuba-crisis
X. Coëxistentie

a. Als reactie op een andere verdragsorganisatie sluiten communistische landen zich militair aaneen.

b. Gevaarlijke situatie die de Koude Oorlog in een Wereldoorlog kon doen veranderen, doordat in de nabijheid van de Verenigde Staten lange-afstandswapens werden opgesteld.

c. Het principe van vreedzaam naast elkaar bestaan van verschillende economische en politieke stelsels.

d. Een financieel-economisch plan om de door de oorlog getroffen Europese landen te steunen.

e. Het proces waardoor in vele Afrikaanse en Aziatische gebieden zelfstandige regeringen ontstaan.

f. Een samenkomst van de Grote Drie, waar vooral over de toekomst van Duitsland gepraat werd.

g. De tijd, waarin de kernenergie wordt toegepast.

h. Een korte maar hevige strijd in het Midden-Oosten, om een belangrijke verkeersader.

i. Een staat waar de communistische partij een overheersende positie inneemt en waar men o.a. streeft naar economische gelijkheid.

j. Beschuldigingen tegen een gestorven politieke leider ingebracht om hem in eigen land en daarbuiten in diskrediet te brengen.

k. Elke regering die zich door binnenlandse of buitenlandse agressors bedreigd voelt, kan voor de versterking van haar positie op hulp van de Verenigde Staten rekenen.

Opdracht:

29. Schrijf de cijfers van de termen of begrippen onder elkaar en plaats daar de juiste letter van de omschrijving achter.
Denk erom: er is één omschrijving te veel.

Voorbeeld: I = ... (juiste letter v.d. omschrijving invullen)
II = ... enz.

EXAMEN HOGER ALGEMEEN VOORTGEZET ONDERWIJS IN 1976

Woensdag 19 mei, 9.30–12.00 uur

GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

VOUWBLAD

Zie ommezijde

512154F–8a (VOUWBLAD)

Begrafenis van een Koninkrijk.

II

Linggadjati: De weg gebaand

I

512154F – 8a (VOUWBLAD)

„STOP!"

III

Van beide zijden: Begrip en Vertrouwen!

IV

511194F-8A (VOORBLAD)

EXAMEN HOGER ALGEMEEN VOORTGEZET ONDERWIJS IN 1976

Woensdag 19 mei, 9.30–12.00 uur

GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

In dit examenwerk worden opdrachten/vragen gegeven, die van 1 tot 56 genummerd zijn. Eerst is het onderwerp „Van Nederlands-Indië tot Indonesië" aan de beurt, daarna het onderwerp „De Koude Oorlog".
Vóór je een vraag gaat beantwoorden of een opdracht gaat uitvoeren moet je goed de afbeelding(en) bekijken en/of de tekst(en) lezen.
Een aantal vragen kun je met één naam, één woord of één zin beantwoorden.
Bij andere vragen moet je meer zinnen voor je antwoord gebruiken.
Is dat laatste het geval, denk er dan om: een juist antwoord hoeft niet altijd een lang antwoord te zijn!

Zie ommezijde

Deze opgaven zijn vastgesteld door de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (C.E.G.E.S.).

512154F–8

(A.) Op het bijgevoegde vouwblad staan vier met Romeinse cijfers genummerde prenten afgedrukt. Alle vier hebben betrekking op de Indonesische kwestie en dateren uit die tijd.

Vraag:

1. Wat is de juiste tijdsvolgorde waarin de prenten verschenen zijn? Geef die volgorde met behulp van de Romeinse cijfers.

(B.) Hieronder zie je een affiche uit het jaar 1945. Bekijk de prent goed.

Vragen:

2. Op het affiche staat: „d'r uit".
   Wie moet(en) eruit?
3. Waarom moet deze affiche in ons land tussen half mei en half augustus van bovengenoemd jaar verspreid zijn?
4. Onderaan staat op het affiche: „Indië móét bevrijd . . ."
   Zou je je kunnen voorstellen dat een Indonesische nationalist toen een andere verklaring aan het woord „bevrijd" gaf? Licht je antwoord toe.

(C.) Onderstaande tekst is een fragment uit een interview dat destijds Dr. W. Drees Sr. voor de televisie werd afgenomen en dat later in druk verscheen.

„Het is in Nederland niet zo opgevat, dat het akkoord bepaald als verdrag aan de Staten-Generaal moest worden voorgelegd, maar wel dat het ter discussie zou worden voorgelegd, opdat men zich er over kon uitspreken.
Het verloop van de debatten is toen zo geweest dat het niet eindigde in een eenvoudige motie ja of nee, maar met een motie Romme–Van der Goes van Naters, dus van de fractievoorzitters van de K.V.P. en de P.v.d.A. . . ."

Vragen:

5. Hoe blijkt uit deze uitlating van Drees dat het hier om het akkoord van Linggadjati gaat?
6. Waarom konden de indieners van de motie verwachten, dat deze zou worden aangenomen?
7. Welk bezwaar heeft men van Indonesische zijde tegen dit „aankleden" van Linggadjati door de Nederlandse volksvertegenwoordiging gehad?

(D.) De tekst hieronder geeft enkele citaten uit een radiorede die de Nederlandse minister-president, Dr. L. J. M. Beel, op 21 juli 1947 hield.

„Landgenoten, er komt een punt, waarop lankmoedigheid ophoudt een deugd te zijn . . .
Nu moet de Nederlandse regering zich op het standpunt stellen, dat èn het op 14 oktober 1946 gesloten bestand èn de op 25 maart 1947 getekende overeenkomst van Linggadjati door de republikeinse regering en haar organen zodanig zijn overtreden en
5 geschonden, dat de Nederlandse regering hierbij goede wil niet meer aanwezig kan achten . . .
De Nederlandse regering heeft dit gedaan, zij heeft de Landvoogd gemachtigd, om, gezien het nog steeds voortduren, het verscherpen zelfs van de vijandelijkheden, de vernielingen en al wat dies meer zij, met de hem ter beschikking staande strijdmacht
10 tot politieel optreden over te gaan, om datgene te verwezenlijken, waartoe de republiek zelf onmachtig blijkt . . ."

Vragen:

8. Ter rechtvaardiging waarvan werd deze rede gehouden?
9. Welke dubbele beschuldiging richt de minister-president aan het adres van de Republiek?
10. Waaruit bestond de verscherping van de vijandelijkheden?

Zie ommezijde

(E.) Hieronder staan vier met Romeinse cijfers genummerde fragmenten uit Troonredes uit de jaren 1946, 1947, 1948 en 1949. Ze staan niet in de juiste volgorde van tijd.

I. „Met verheuging mag worden geconstateerd, dat de staatkundige opbouw van de federalistische gebieden in Indonesië gestadige vooruitgang heeft gevonden. In al deze gebieden kan ook een bevredigend, zij het onderling gevarieerd, herstel van het economische leven worden waargenomen.
De verhouding tot de Republiek blijft bij voortduring zorg baren. De op grondslag van de Renvillebeginselen gevoerde onderhandelingen hebben nog niet de zozeer gewenste oplossing kunnen brengen . . ."

II. „In belangrijke delen der Buitengewesten is reeds in eerste aanleg overgegaan tot de vestiging van een nieuwe rechtsorde, steunend op de beginselen, die in mijn rede van 7 december 1942 werden neergelegd. Met vertegenwoordigers der bevolking uit die Buitengewesten, waar het Geallieerd Opperbevel de verantwoordelijkheid voor de bestuursvoering heeft overgedragen, wordt thans beraadslaagd over de vervulling, langs loyale en vreedzame weg, van de nationale verlangens . . ."

III. „Zwaar is de druk, die nog steeds op de volkeren van Nederland en Indonesië rust als gevolg van het uitblijven van definitieve overeenstemming over een nieuwe rechtsorde. Smartelijk zijn in het bijzonder de verliezen aan mensenlevens.
Met dankbaarheid en eerbied denk ik aan hen, die vielen als slachtoffers van hun plichtsvervulling. Het bijeenkomen van de Ronde Tafel Conferentie, die thans hier ter stede wordt gehouden, heeft echter de hoop doen herleven, dat, hoe ernstig en ingewikkeld de vraagstukken ook zijn . . . partijen er in zullen slagen spoedig een bevredigend eindresultaat te bereiken . . ."

IV. „De verbetering, die verleden jaar kon worden aangewezen in de ontwikkeling der gebeurtenissen in Indonesië, ondervond ernstige belemmeringen.
Weliswaar zijn verdere schreden gezet op de weg naar verwezenlijking ener nieuwe rechtsorde, steunend op het beginsel van vrijwillige samenwerking. De staat Oost-Indonesië kwam tot stand. West-Borneo en andere delen van de Archipel werden erkend als zelfstandige gebieden met een eigen bestuur . . ."

Opdracht:

11. Geef met behulp van de Romeinse cijfers de juiste volgorde van de tijd aan.

512154F – 8

(F.) Hieronder staat de kaart van het huidige Indonesië afgedrukt.

Vragen:

12. In welk deel of in welke delen was de aanhang van de Republiek Indonesië het grootst? Schrijf op je antwoordblad het (de) Romeinse cijfer(s) van het (de) desbetreffende vak(ken).
13. In welk deel of in welke delen vonden de politionele acties plaats? Schrijf op je antwoordblad het (de) Romeinse cijfer(s) van het (de) desbetreffende vak(ken).

(G.) De tekst hieronder geeft enkele citaten uit een rede die de Nederlandse minister-president Dr. W. Drees, in 1948 in de Tweede Kamer hield.

„Nederland heeft zich verbonden, mede te werken tot het scheppen van nieuwe staatkundige verhoudingen, waarbij zullen worden gevormd de vrije en souvereine Verenigde Staten van Indonesië in een hechte en duurzame Unie, gelijkwaardig verbonden met het Koninkrijk der Nederlanden . . .
Nu enerzijds vertegenwoordigers van de gebieden, die aan de conferentie in Bandoeng deelnemen, een beroep doen op de medewerking der Republiek, anderzijds de Commissie van Goede Diensten in gedeeltelijk nieuwe samenstelling haar pogingen zal hervatten om overeenstemming te bevorderen, moge dezerzijds opnieuw worden uitgesproken en ook praktisch tot uiting worden gebracht, dat Nederland ten volle bereid is, zijn woord gestand te doen, maar ditzelfde verwacht en verlangt van de wederpartij . . ."

Vragen:

14. Is in die tijd de Verenigde Staten van Indonesië hetzelfde als de Republiek Indonesië? Motiveer je antwoord.
15. Waarom vindt Nederland de in de tekst genoemde Unie zo belangrijk?
16. Tussen welke partijen moet de Commissie van Goede Diensten overeenstemming zien te bereiken?
17. Waarom hecht Nederland zoveel waarde aan de federatievorm voor de Verenigde Staten van Indonesië?

(H.) Onderstaande tekst is afkomstig uit de memoires van Dr. W. Drees Sr.

„Na de tweede militaire actie gold meer dan ooit wat Jonkman als minister van Overzeese Gebiedsdelen placht te zeggen, namelijk dat wij altijd rekening hadden te houden met drie fronten: het Indonesische, het binnenlandse, het internationale front. Ditmaal gold het begrip front, althans ten dele, ook in militaire zin. In dit opzicht waren de moeilijkheden niet het grootst, hoe ellendig het ook was dat nog steeds de wapens spraken."

Vragen:

18. Wat wordt bedoeld met „het binnenlandse front"?
19. Welk gevolg had deze militaire actie op het internationale front?
20. Waarom zouden, volgens de schrijver, de moeilijkheden op het militaire front minder groot geweest zijn?

I. Hieronder staan eerst vijf citaten van personen die bij de Indonesische kwestie betrokken zijn geweest.
Daarna volgen de namen van vier personen die in de Indonesische kwestie een rol hebben gespeeld.

I. „Het is een voorrecht de daad van de overdracht der souvereiniteit te verrichten tegenover de geschiedenis, of beter gezegd voor het aangezicht Gods, die weet waarom dit samengaan in vrijheid niet eerder en ook niet later werd bereikt en die het falen kent der generaties, maar die ook ziet of wij kunnen dienen in het plan voor de gang der mensheid.
Moge dit zo zijn . . ."

II. „Hooggeachte Gastheer. Ik mag beginnen met in de eerste plaats U en de Nederlandse regering van harte te danken voor de vriendelijke ontvangst en voor de gastvrijheid die wij ook in deze dagen in Uw land mogen genieten . . ."

III. „Wij, het volk van Indonesia, verklaren hierbij de onafhankelijkheid van Indonesia. De formaliteiten voor de overdracht van de macht enz., zullen ordelijk en zo snel mogelijk worden geregeld . . ."

IV. „Ik ben overtuigd, de geschiedenis en de berichten uit de bezette gebieden bevestigen mij daarin, dat het Rijk na de oorlog zal kunnen worden opgebouwd op de hechte grondslag van volledig deelgenootschap, die de voltooiing zal betekenen van hetgeen zich in het verleden reeds heeft ontwikkeld . . ."

V. „De petitie verzocht . . . een conferentie bijeen te roepen, van vertegenwoordigers van Nederland en Nederlands-Indië . . . teneinde aan Nederlands-Indië . . . de staat van zelfstandigheid toe te kennen binnen de grenzen van artikel 1 der Grondwet . . ."

a. Hatta
b. Soekarno
c. Koningin Juliana
d. Koningin Wilhelmina

Opdracht:

21. Schrijf de nummers van de citaten onder elkaar en plaats daarachter de letter van de persoon die dit gezegd heeft of geschreven heeft.
Denk er om: er is één citaat bij dat door geen van de vier personen gezegd of geschreven is. Eén tekst heeft betrekking op twee personen: kies in dat geval de belangrijkste.
Voorbeeld:
I = (letter invullen).
Enz.

(J.) Hieronder staan zes – met Romeinse cijfers genummerde – beweringen, waarvan sommige juist en andere onjuist zijn.

I. In de petitie Soetardjo van 1936 werd gevraagd om de vorming van een zelfstandige staat Indonesië, verbonden met Nederland.

II. De Nederlandse regering wilde na de capitulatie van Japan niet met Soekarno onderhandelen, omdat deze met de Japanners samengewerkt zou hebben.

III. De Nederlandse regering kon na de capitulatie van Japan haar gezag in Nederlands-Indië niet herstellen, omdat het haar aan de middelen daartoe ontbrak.

IV. In Nederland waren alle politieke partijen het er over eens, dat men Nederlands-Indië zo spoedig mogelijk volledige onafhankelijkheid moest verlenen.

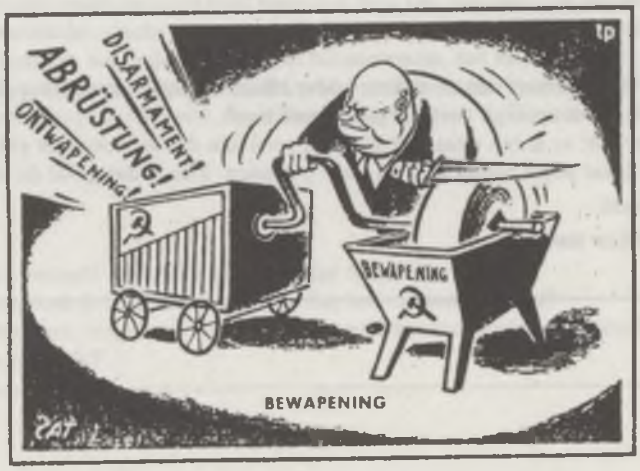
V. De Verenigde Staten van Amerika ging akkoord met de eerste politionele actie.

VI. Toen de Nederlandse regering voor de tweede maal tot een politionele actie overging, keerden bijna alle leden van de Verenigde Naties zich tegen Nederland.

Opdracht:

22. Zet de nummers van deze zes beweringen onder elkaar en schrijf daarachter of de bewering juist of onjuist is.
Voorbeeld: I . . . (juist of onjuist invullen).
Enz.

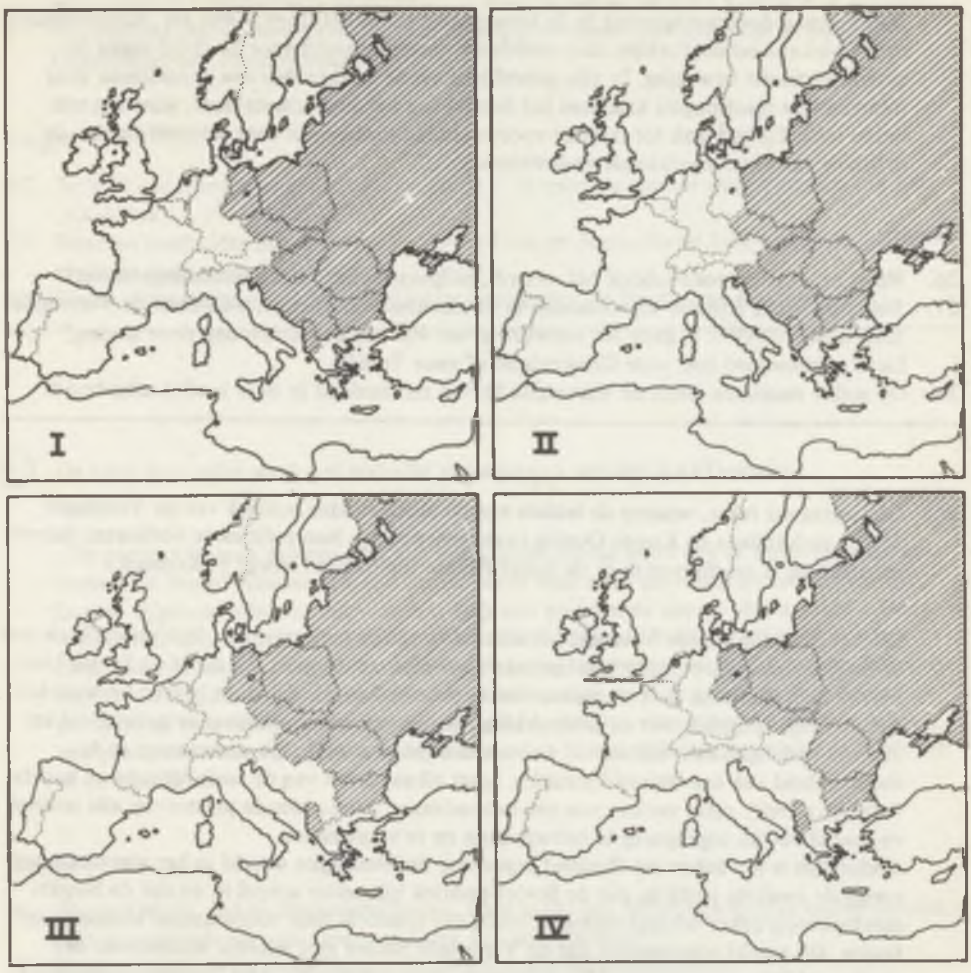
(K.) Hieronder staat een tekening die in 1961 gepubliceerd werd. De woorden „disarmament" en „Abrüstung" betekenen: ontwapening.



Vraag:

23. Hoe typeert de tekenaar met de prent de buitenlandse politiek van de Sovjet-Unie?

(L) Hieronder staan vier met Romeinse cijfers genummerde kaartjes van Europa. Alle vier zijn ze verschillend wat het gearceerde en het niet gearceerde deel betreft.



Opdrachten:

24. Schrijf op je antwoordpapier het nummer van het kaartje, waarop alle Europese landen gearceerd staan aangegeven, die rond 1960 een communistisch bewind hadden.
25. Schrijf op je antwoordpapier het nummer van het kaartje, waarop alle Europese landen gearceerd staan aangegeven, die rond 1960 lid waren van het Pact van Warschau.

(M.) De tekst, hieronder afgedrukt, komt uit een *Politiek Woordenboek*, dat in 1958 in de Sovjet-Unie verscheen.

„De Truman-doctrine voorzag in de toewijzing van 400 miljoen dollar als „hulpverlening" voor Griekenland en Turkije; deze middelen waren bestemd voor de strijd tegen de communistische beweging. In zijn geheel betekende de doctrine een programma voor steun aan de reactionaire krachten tot herstel van het kapitalisme daar, waar het verliezen leed. Zij had ook tot doel de voorwaarden te scheppen voor uitbreiding van de expansie van het Amerikaanse imperialisme . . ."

Vragen:

26. Waarom zet dit woordenboek het woord „hulpverlening" tussen aanhalingstekens?
27. Welke politieke situatie was ontstaan in Griekenland en Turkije, waardoor de Verenigde Staten besloot over te gaan tot toewijzing van 400 miljoen dollar aan deze landen? Licht je antwoord toe, voor Griekenland of voor Turkije.
28. Op welke manieren heeft de Verenigde Staten zijn invloed in deze landen uitgebreid?

(N.) Onderstaande tekst, waarop de leiders van de buitenlandse politiek van de Verenigde Staten zich tijdens de Koude Oorlog vaak beriepen om hun politiek te verklaren, dateert uit 1947 en is geschreven door de Amerikaanse diplomaat George F. Kennan.

„Het is duidelijk dat de Verenigde Staten in de nabije toekomst niet kan verwachten met de Sovjet-regering op politiek gebied vertrouwelijk om te gaan. Zij moet de Sovjet-Unie blijven zien als rivaal, niet als partner in de politieke arena. Zij moet blijven verwachten dat de Sovjet-politiek niet de uitdrukking zal zijn van een vredelievende gezindheid en van een verlangen naar stabiliteit, en evenmin van een werkelijk vertrouwen in de mogelijkheid van een blijvend gelukkig naast elkaar leven van de socialistische en kapitalistische wereld, maar veeleer van een behoedzame, aanhoudende pressie om alle invloed en macht van de tegenpartij te ontwrichten en te verzwakken.
Anderzijds is het zeker dat Rusland tegenover de Westelijke wereld in het algemeen nog veruit de zwakste partij is, dat de Sovjet-politiek bijzonder soepel is, en dat de Sovjetmaatschappij zeker tekortkomingen heeft, die tenslotte haar totale kracht kunnen aantasten. Dit maakt aannemelijk dat de Verenigde Staten met redelijk vertrouwen een „policy of firm containment"* gaat voeren, die er op gericht is de Russen voortdurend tegendruk te geven op elk punt waar ze tonen inbreuk te willen maken op de belangen van een naar vrede en stabiliteit strevende wereld . . ."

---

* een politiek van resoluut in bedwang houden.

Opdracht en vraag

29. Noem één feit op respectievelijk het gebied van:
    a. de bewapening,
    b. de economische situatie en
    c. de politieke steun van andere landen,
    waaruit blijkt dat de Sovjet-Unie in deze tijd „veruit de zwakste partij" is.
30. Noteer vier gebeurtenissen op militair en/of politiek gebied in de periode tot 1956, waaruit duidelijk is, dat de Verenigde Staten tegenover de Russische politiek een politiek van containment stelde.

512154F-8

(O.) In juni 1948 kwam het tot een openlijke breuk tussen de Sovjet-Unie en haar werktuig de „Kominform" enerzijds en Joego-Slavië anderzijds. De politiek van de Joegoslavische partijleiding en van de Joegoslavische regering – gesymboliseerd in de figuur van Tito – werd door de communistische partij in de Sovjet-Unie en door de Kominform officieel veroordeeld. Joego-Slavië zelf werd aan een economische blokkade van de kant der Oostbloklanden onderworpen.

Vragen:

31. Welke bijzondere positie nam Joego-Slavië – vergeleken met de andere landen van het „Oostblok" – reeds in 1945 in?
32. Waarom heeft deze breuk tussen de Sovjet-Unie en Joego-Slavië zulk een grote indruk gemaakt in de westelijke wereld?
33. Welke strategische winst betekende deze breuk voor de positie van het Westen?

(P.) De tekst hieronder geeft een gedeelte van artikel 5 van het NAVO-verdrag.

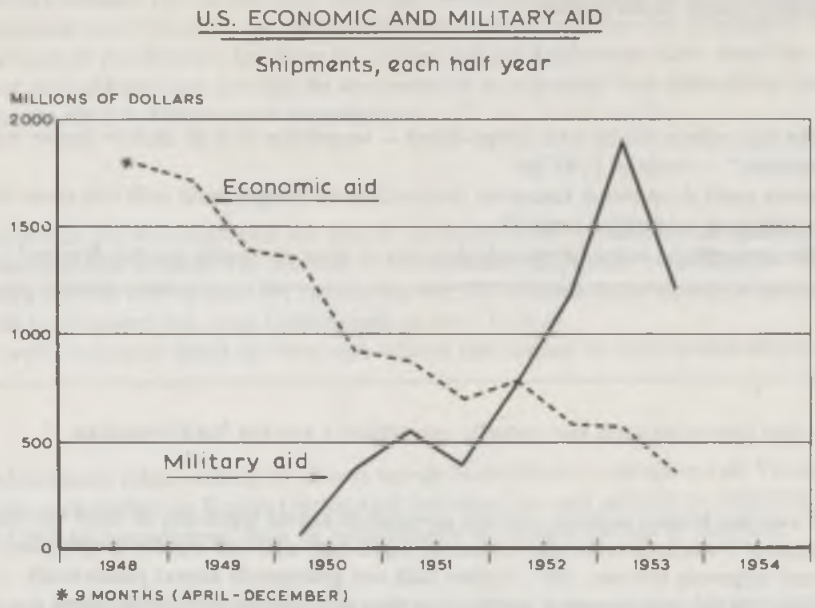
„De partijen komen overeen, dat een gewapende aanval tegen een of meer van haar in Europa of Noord-Amerika als een aanval tegen haar allen zal worden beschouwd. Zij komen bijgevolg overeen, dat – indien zulk een gewapende aanval plaats vindt – ieder van haar de aldus aangevallen partij of partijen zal bijstaan in de uitoefening van het recht tot individuele of collectieve zelfverdediging, erkend in artikel 51 van het handvest van de Verenigde Naties, door terstond, individueel en in samenwerking met de andere partijen, op te treden op de wijze die zij nodig oordeelt – met inbegrip van het gebruik van gewapende macht – om de veiligheid van het Noord-Atlantische gebied te herstellen en te handhaven . . ."

Vragen:

34. Waaruit blijkt, dat de Verenigde Staten, door mede het NAVO-verdrag te ondertekenen, niet terugkeerde tot zijn aloude politiek van isolationisme?
35. Waarom gaf de Verenigde Staten zijn politiek van isolationisme op?
36. Heeft in de periode van de Koude Oorlog de NAVO gewapend moeten optreden omdat een van haar leden aangevallen werd?

Zie ommezijde

Q. In de hieronder afgedrukte grafiek staat de economische hulp die de Verenigde Staten aan de NAVO-landen leverde, door een stippellijn aangegeven. De ononderbroken lijn stelt de militaire hulp voor.



------ economische hulp
——— militaire hulp

Vragen:

37. Voor welke jaren is de economische hulp in grafiek gebracht?
38. Voor welke jaren is de militaire hulp in grafiek gebracht?
39. In welk jaar is de economische hulp even groot als de militaire hulp geweest?
40. Door wie werd het idee gelanceerd, Europa economisch te steunen?
41. Waarom daalt de economische hulp?
42. In welk jaar bereikte de militaire hulp zijn hoogtepunt?
    Waarom juist in dat jaar?
43. Wanneer is de totale hulp, economische èn militaire tezamen, het grootst?

(R.) Onderstaande prent verscheen destijds in een Nederlandse krant.

HET JONGETJE DAT NIET MEE MOCHT

Mao: „Daar sta je nou met je 600 miljoen Chinezen..."

Vragen:

44. Welk China mocht het U.N.O. (of V.N.)-gebouw niet binnen en waarom niet?
45. Heeft deze prent betrekking op de politieke situatie in het begin van de jaren vijftig of op die in het begin van de jaren zestig?
    Licht je antwoord toe met een gegeven uit de prent.

(S.) Onderstaande tekst is afkomstig uit de memoires van Hans Kroll, ambassadeur in een Oosteuropees land, en geeft een deel van het gesprek weer, dat hij met een Oosteuropese leider voerde.

„Wij hadden echter slechts de keus uit twee tegenmaatregelen:
alle transport door de lucht afsnijden of de muur oprichten. Door het eerste te doen zouden wij in een ernstig conflict met de Verenigde Staten zijn geraakt, dat mogelijk op een oorlog zou zijn uitgelopen. Dat kon en wilde ik niet riskeren. Dus bleef alleen de muur over. Ik wil tegenover u ook niet verhelen dat ik degene ben geweest die tenslotte de bouw daarvan heeft bevolen. Weliswaar heeft Ulbricht al geruime tijd, en in de laatste maanden steeds krachtiger, bij mij op de bouw van de muur aangedrongen, maar ik wil me niet achter zijn rug verschuilen. Die is daar veel te smal voor. De muur zal, zoals ik al heb gezegd, op een goede dag weer verdwijnen, maar inderdaad niet eerder dan op het moment waarop de oorzaken die tot de bouw ervan hebben geleid, zullen zijn weggevallen . . ."

Vragen:

46. Wie is hier aan het woord?
    Waaruit maak je dat op?
47. Van welke maatregel geeft deze tekst een verklaring?
48. Noem twee oorzaken van politieke en/of economische aard die leidden tot het nemen van deze maatregel.

(T.) De tekst op deze bladzijde is uit de memoires van Eden, die in 1956 minister-president van Groot-Brittannië was.

„Op 23 oktober kwamen de eerste berichten binnen over ongeregeldheden in Hongarije. Zij zouden spoedig aanzwellen tot een vreselijke tragedie. Hier moet aan enkele historische feiten herinnerd worden. Toen in 1945 de belangrijkste Geallieerden uit de Tweede Wereldoorlog in Jalta bijeen waren, beslisten zij over de toekomst van Europa.
De overeenkomst van Jalta is vaak ernstig bekritiseerd als te voordelig voor de Sovjet-Unie. Ik heb altijd gemeend, dat niet de accoorden zelf, maar het in gebreke blijven van Rusland hen na te komen, zoveel verdriet en leed teweeg heeft gebracht.
De accoorden dienen bekeken te worden in het licht van de toestand in Hongarije zoals die zich in het begin van de herfst van 1956 ontwikkelde. Sovjet-Rusland kan, volgens haar eigen verklaring in Jalta en door haar ondertekening van het verdrag, alleen troepen legeren in een corridor in Hongarije, zo lang ze bezettingstroepen in Oostenrijk handhaaft. Toen zij haar strijdkrachten eenmaal uit Oostenrijk weggehaald had, had de Sovjet-Unie geen recht, krachtens hetgeen in Jalta overeengekomen was, troepen in Hongarije te handhaven . . .
Het is natuurlijk waar, dat Rusland beweert dat ze nu in Hongarije is, op grond van het Warschau-pact. Maar het verdrag van Jalta bepaalde ook, dat de regering van Hongarije moest voortkomen uit vrije verkiezingen.
In beide opzichten, en in andere, heeft de aanwezigheid van Russische troepen in Hongarije geen schijn van rechtvaardiging . . ."

Vragen:

49. Welke algemene afspraak werd in Jalta gemaakt over Oosteuropese landen als Hongarije?
50. Waarom beroept de schrijver zich, bij zijn beschrijving van de gebeurtenissen in Hongarije in 1956, op de overeenkomst van Jalta van 1945?
51. In welke twee opzichten komt, volgens de schrijver, de Sovjet-Unie deze overeenkomst niet na?
52. Beargumenteert de schrijver wel of niet dat de Hongaarse regering aan het volk opgelegd is?
53. Op grond van welk argument legerde de Sovjet-Unie in 1956 troepen in Hongarije, volgens de mening van velen in het Westen?

512154F-8

U. De met Romeinse cijfers genummerde citaten op deze pagina zijn afkomstig uit de memoires van president Truman. De citaten zijn niet in de juiste tijdsvolgorde geplaatst.

I. „Bovendien zullen de Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk ogenblikkelijk andere stappen onderzoeken, die kunnen leiden tot versterking van het niet-communistische Azië. Deze maatregelen kunnen zijn: herstel van een grote mate van zelfbestuur voor Japan, versnelling van de pogingen een vredesverdrag met Japan te krijgen, versterking van de mogelijkheid voor Japan zich te verdedigen . . ."

II. „Het was kort na tien uur 's avonds en we zaten in de bibliotheek van ons huis in de North Delaware Street, toen de telefoon ging. Het was de minister van buitenlandse zaken die vanuit zijn huis in Maryland belde. „Meneer de president", zei Dean Acheson, „ik heb zeer ernstig nieuws. De Noord-Koreanen hebben Zuid-Korea overvallen . . ."

III. „Op 26 juni, de dag nadat ik de crisis om Berlijn met het kabinet besproken had, beval ik deze geïmproviseerde „luchtbrug" op volle sterkte te organiseren en elk vliegtuig waarover ons Europese commando beschikte, er voor in te zetten. Op deze manier hoopten we, dat we de bevoorrading van Berlijn zouden kunnen verzorgen, totdat de diplomatieke impasse doorbroken kon worden . . ."

IV. „De Senaat bekeek het Noord-Atlantisch Verdrag zo grondig, als alleen dit belangrijke college het kan . . . Het debat eindigde op 21 juli, toen 82 senatoren voor ratificatie van het verdrag stemden . . . Op 25 juli ondertekende ik de ratificatie van het verdrag en daarmee was de Amerikaanse deelname aan het pact een feit . . ."

Opdracht:

54. Geef met behulp van de Romeinse cijfers aan wat de juiste volgorde van tijd is.

(V) De buren op de hieronder afgebeelde tekening uit het Britse weekblad *Punch* lezen hetzelfde boek „Hints on pruning", hetgeen „Wenken voor het snoeien" betekent. In de boom links is (vertaald) te lezen: „bases van de Verenigde Staten, Turkije, West-Duitsland, Japan". Het onderschrift luidt: „Over de schutting".

OVER THE GARDEN WALL

Vragen:

55. In welk jaar is deze prent verschenen?
    Kies uit 1958, 1962 of 1964.
56. Is deze prent meer kenmerkend voor de orthodoxe of de revisionistische visie in het Westen op de Koude Oorlog?
    Licht je antwoord toe.

512154F-8*

I V–10a

EXAMEN VOORBEREIDEND WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS IN 1976

(GYMNASIUM EN ATHENEUM)

Woensdag 19 mei, 9.30–12.00 uur

GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

VOUWBLAD

Zie ommezijde

512153F–10a (VOUWBLAD)

512153F–10a (VOUWBLAD)

Hoe zullen we Indië aantreffen?

I

Linggadjati: De weg gebaand

II

„Hello boys – ik kom even bemiddelen."

III

IV

512153F–10a (VOUWBLAD)

EXAMEN VOORBEREIDEND WETENSCHAPPELIJK ONDERWIJS IN 1976

(GYMNASIUM EN ATHENEUM)

Woensdag 19 mei, 9.30–12.00 uur

GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

In dit examenwerk worden opdrachten/vragen gegeven, die van 1 tot 46 genummerd zijn.
Eerst is het onderwerp „Van Nederlands-Indië tot Indonesie" aan de beurt, daarna het onderwerp „De Koude Oorlog".
Vóór je een vraag gaat beantwoorden of een opdracht gaat uitvoeren moet je goed de afbeelding(en) bekijken en/of de tekst(en) lezen.
Een aantal vragen kun je met één naam, één woord of één zin beantwoorden.
Bij andere vragen moet je meer zinnen voor je antwoord gebruiken.
Is dat laatste het geval, denk er dan om: een juist antwoord hoeft niet altijd een lang antwoord te zijn!

Zie ommezijde

Deze opgaven zijn vastgesteld door de Commissie Eindexamenexperimenten Geschiedenis en Staatsinrichting (C.E.G.E.S.).

512153F–10

A. Op het bijgevoegde vouwblad staan vier met Romeinse cijfers genummerde prenten afgedrukt. Ze hebben alle vier betrekking op de Indonesische kwestie en dateren uit die tijd.
Bekijk de prenten goed.

Vragen:

1. Wat is volgens jou de juiste tijdsvolgorde waarin de prenten verschenen zijn? Licht toe waarom je deze volgorde kiest.
2. Verklaar het onderschrift van prent II.
3. Hoe valt prent II als een uiting van de politieke linkerzijde te herkennen?

512153F-10

B. Deze uit 1945 daterende foto is van het monument voor generaal en gouverneur-generaal Van Heutsz te Batavia/Djakarta.
De tekst links op het monument wil zeggen: „Indonesië nooit meer het 'levenssap' van enig volk."
De tekst rechts: „Respecteer onze grondwet van 18 augustus 1945. Wij zijn een vrij volk, „ontstaan in vrijheid en de stelling toegewijd dat alle mensen als gelijken geschapen zijn" ".

Vragen:

4. Welke politieke bedoeling hebben de leuzen op het monument?
5. Welk verwijt t.o.v. de Nederlanders ligt besloten in het zinnetje: „Indonesië nooit meer het 'levenssap' van enig volk"?
6. Tegen welke echte of vermeende dreiging keert zich de tekst links?

C. In een verklaring in de Tweede Kamer op 2 mei 1946 erkende de Nederlandse regering, dat de regering van de Republiek Indonesië feitelijk het gezag over het grootste deel van Java en Madoera uitoefende, en dat deze republiek een onderdeel zou kunnen zijn van een federatief Gemenebest Indonesië.
Van haar kant had de regering van de Republiek in maart 1946 een ontwerp-overeenkomst aangeboden, waarvan op deze bladzijde twee artikelen afgedrukt staan.

„Art. 1. De Nederlandse regering erkent de regering van de republiek Indonesia als de facto* uitoefenende het gezag over Java en Sumatra, met uitzondering van de door het geallieerde militair bestuur bezette gebieden. Zij komt met de regering van de republiek overeen, samen te werken aan de spoedige opbouw van een Indonesische federatieve vrije staat, omvattende alle delen van Nederlandsch-Indië en deelgenoot in een staatsverband mede omvattende Nederland, Suriname en Curaçao, overeenkomstig de algemene beginselen van de verklaring van de Nederlandsche regering van 10 februari 1946.

. . .

Art. 5. Tot de in vorig artikel bedoelde onderhandelingen** worden mede toegelaten vertegenwoordigers van de buiten Java en Sumatra gelegen gebiedsdelen en van de belangrijkste groepen ingezetenen van niet-Indonesische afkomst. Deze gebiedsdelen en groepen, die voor een afzonderlijke vertegenwoordiging in aanmerking komen, zijn in de bijlage van deze overeenkomst omschreven. De regeling betreffende de aanwijzing van deze vertegenwoordigers zal worden vastgesteld in overeenstemming met de regering van de republiek Indonesia. De in dit artikel bedoelde gebiedsdelen en groepen zijn bevoegd hun vertegenwoordiging aan de republiek op te dragen."

---

* De facto = feitelijk

** In het – hier niet afgedrukte – artikel 4 is sprake van onderhandelingen over de structuur van Indonesië en de band met Nederland.

Vragen:

7. Welke punten van de Indonesische ontwerp-overeenkomst waren in het voorjaar van 1946 niet aanvaardbaar voor het Nederlandse kabinet?
(Let op de kwestie van de omvang van de Republiek, en op de laatste twee zinnen van artikel 5).
8. Op welke punten had de regering van de Republiek grote concessies gedaan bij het opstellen van deze ontwerp-overeenkomst?
9. Geef in enkele zinnen de omstandigheden en overwegingen weer die het voor de Nederlandse ministerraad (nog afgezien van zijn bezwaren die je in antwoord 1 al hebt genoemd) heel moeilijk maakten om in mei 1946 tot een overeenkomst met de Republiek Indonesië te komen.

D. Onderstaande tekst is een fragment uit een interview dat destijds Dr. W. Drees Sr. voor de televisie werd afgenomen en dat later in druk verscheen.

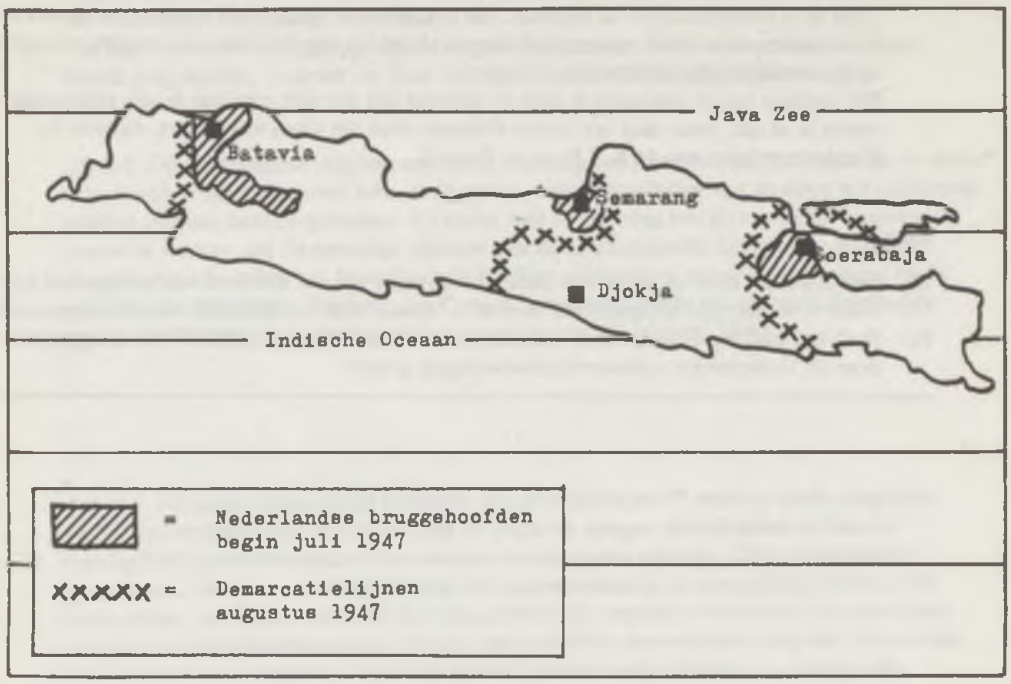
„Het is in Nederland niet zo opgevat, dat het akkoord bepaald als verdrag aan de Staten-Generaal moest worden voorgelegd, maar wel dat het ter discussie zou worden voorgelegd opdat men zich er over kon uitspreken.
Het verloop van de debatten is toen zo geweest dat het niet eindigde in een eenvoudige motie ja of nee, maar met een motie Romme–Van der Goes van Naters, dus van de fractievoorzitters van de K.V.P. en de P.v.d.A. . . ."

Vragen:

10. Hoe blijkt uit deze uitlating van Drees dat het hier om het akkoord van Linggadjati gaat?
11. Waarom konden de indieners van de motie verwachten, dat deze zou worden aangenomen?
12. Welk bezwaar heeft men van Indonesische zijde tegen dit „aankleden" van Linggadjati door de Nederlandse volksvertegenwoordiging gehad?

Zie ommezijde

(E.) De kaart van Java die hieronder staat afgedrukt heeft betrekking op de eerste politionele actie.



Vragen:

13. De Nederlandse regering wilde, dat de actie beperkt van omvang zou blijven. Waarom?
14. Waarom zou de naam „politionele actie" voor deze militaire operatie gebruikt zijn?
15. In hoeverre was de positie van de regering-Soekarno, afgezien van gebiedsverlies, na deze actie verslechterd?
16. En in hoeverre was de positie van de regering-Soekarno politiek gezien na deze actie verbeterd?
17. In hoeverre was na deze actie de situatie voor de Nederlanders in militair opzicht moeilijker geworden?

(F.) Het Nationaal Comité Handhaving Rijkseenheid gaf aan de vooravond van de Tweede Kamerverkiezingen in 1948 een manifest uit dat hieronder staat afgedrukt.

„ZAL 7 JULI 1948 AFSCHUWELIJKER ZIJN DAN 10 MEI 1940?
Zal dat een dag zijn van zinloze triomf van menselijke domheid, van schaamteloze verguizing van wat in eeuwen werd opgebouwd? Of zal op deze dag de Klaroenstoot schallen tot het verzet tegen armoede, ellende, dictatuur en chaos hier en overzee?
Want de keuze is

Eén sterk ongebroken koninkrijk

òf

Twee tot ondergang gedoemde Staten.

Een keuze tussen leven en dood!
Op het moment dat gij het kiesbiljet invult, beslist gij over het al of niet neerhalen van de vlag in Batavia, de vlag waarvoor zovelen van uw zonen vielen, hier en ginds.
Het Nationaal Comité Handhaving Rijkseenheid beveelt u daarom aan uw stem uit te brengen op één der volgende lijsten:

Lijst 3	de Anti-Revolutionaire lijst, aangevoerd door de heer J. Schouten; als nr. 3 op deze lijst staat Prof. Mr. P. S. Gerbrandy.
Lijst 7	de Staatkundig Gereformeerde lijst, aangevoerd door ds. P. Zandt.
Lijst 9	de Onafhankelijke Nationale Groep, aangevoerd door dr. W. K. H. Feuilletau de Bruyn.
Lijst 10	de Katholieke lijst van het Voorlopig Katholiek Comité van Actie, aangevoerd door de heer Ch. J. I. M. Welter."

Vragen:

18. Waarom vergelijkt het comité 7 juli 1948 met 10 mei 1940?
19. Over het neerhalen van welke vlag wordt, volgens het comité, op 7 juli 1948 beslist?
20. Waarom waren in juli 1948, slechts iets meer dan twee jaar na de vorige, verkiezingen voor de kamer nodig?
21. Het comité beveelt niet lijst 1 (van de K.V.P.) en lijst 2 (van de P.v.d.A.) aan. Waarom niet?
22. Evenmin worden de lijsten 4, 5 en 6 aanbevolen. Dat zijn de lijsten van de overige in de kamer vertegenwoordigde partijen, nl. de C.P.N., de C.H.U. en de V.V.D. Waarom beveelt het comité het stemmen op C.H.U. of V.V.D. niet aan, en waarom ook niet het stemmen op de C.P.N.?

Zie ommezijde

G. Onderstaande tekst is afkomstig uit de memoires van President Truman en gaat over de conferentie die in de zomer van 1945 in Potsdam gehouden werd.

„Op de achtste zitting van de regeringsleiders, op 24 juli, hielden wij ons opnieuw bezig met de vredesverdragen en voorlopige regelingen met Italië en de andere satellietstaten. Ik had mij bereid verklaard de oostelijke satellieten op te nemen in een herzien concept van mijn oorspronkelijk voorstel, en deze nieuwe versie werd ons thans door minister Byrnes voorgelegd.
Nu ontwikkelde zich het meest verbitterde debat van de conferentie. Het ging erom dat Stalin ons de marionettenregeringen welke hij had ingesteld in de satellietstaten die zijn legers onder de voet hadden gelopen, wilde doen erkennen."

Vragen:

23. In welk opzicht is Trumans formulering: „die zijn legers onder de voet hadden gelopen" in zijn algemeenheid eenzijdig of onrechtvaardig?
24. Hoe zou men het gebruik van deze formulering kunnen verklaren?
25. Wat is de betekenis van de term „satellietstaat"?

(H.) De Amerikaanse diplomaat George F. Kennan publiceerde in juli 1947 een artikel dat op de buitenlandse politiek van zijn land veel invloed heeft uitgeoefend. Een fragment uit dit artikel is hieronder afgedrukt.

„Het is duidelijk dat de Verenigde Staten in de nabije toekomst niet kunnen verwachten met de Sovjet-regering op politiek gebied vertrouwelijk om te gaan. Zij moeten de Sovjet-Unie blijven zien als rivaal, niet als partner in de politieke arena. Zij moeten blijven verwachten dat de Sovjet-politiek niet de uitdrukking zal zijn van een vredelievende gezindheid en van een verlangen naar stabiliteit, en evenmin van een werkelijk vertrouwen in de mogelijkheid van een blijvend gelukkig naast elkaar leven van de socialistische en de kapitalistische wereld, maar veeleer van een behoedzame, aanhoudende pressie om alle invloed en macht van de tegenpartij te ontwrichten en te verzwakken.
Anderzijds is het zeker dat Rusland tegenover de Westelijke wereld in het algemeen nog veruit de zwakste partij is, dat de Sovjet-politiek bijzonder soepel is, en dat de Sovjet-maatschappij zeker tekortkomingen heeft, die tenslotte haar totale kracht kunnen aantasten. Dit maakt aannemelijk dat de Verenigde Staten met redelijk vertrouwen een 'policy of firm containment' * gaat voeren, die er op gericht is de Russen voortdurend tegendruk te geven op elk punt waar ze tonen inbreuk te willen maken op de belangen van een naar vrede en stabiliteit strevende wereld . . ."

* Vertaald: een politiek van resoluut in bedwang houden.

Opdracht en vragen:

26. De schrijver gaat van een Amerikaans-Russische tegenstelling uit.
Laat aan de hand van een voorbeeld uit de tekst zien bij wie hij de schuld voor deze tegenstelling legt.
27. Door welke „richting" onder de vooral Amerikaanse schrijvers over de Koude Oorlog kan Kennans visie in grote trekken worden gedeeld?
28. Een andere „richting" die de in vraag 27 bedoelde historici kritiseert, zal veel bedenkingen tegen de zienswijze van Kennan hebben.
Waar zoeken zij de oorzaak van de snelle verslechtering der Russisch-Amerikaanse betrekkingen vanaf 1945? Je kunt volstaan met een antwoord in een enkele zin.
29. Kort voor de publicatie van dit artikel lijkt de Amerikaanse politiek de aanbeveling om een „policy of firm containment" te gaan voeren al ter harte te hebben genomen.
Waaruit kan dat blijken?
30. In welke twee opzichten was Rusland in 1947 inderdaad zwakker dan de westelijke wereld, zoals in regel 12 en 13 van de tekst wordt gesteld?
31. Wat zal Kennan bedoeld hebben met de opmerking „dat de Sovjet-politiek bijzonder soepel is", zoals in regel 10 staat?
32. In het volgende jaar deden zich in Midden-Europa enige politieke crises voor, met name over Tsjecho-Slowakije en over Berlijn. Het Amerikaanse optreden in de crisis om Berlijn kan als toepassing van „containment"-politiek worden beschouwd.
a. Waarom mag hier van „containment"-politiek worden gesproken?
b. Waarom, denk je, bleven in de Tsjechoslowaakse crisis Amerikaanse maatregelen – – anders dan een in afkeurende bewoordingen gestelde verklaring – uit?
33. Kennan dacht niet dat de „containment"-politiek onbeperkte tijd zou behoeven voort te duren.
Waarom niet?

Zie ommezijde

I. Juni 1948 kwam het tot een openlijke breuk tussen de Sovjet-Unie en haar werktuig de „Kominform" enerzijds en Joego-Slavië anderzijds. De politiek van de Joegoslavische partijleiding en van de Joegoslavische regering – gesymboliseerd in de figuur van Tito – werd door de communistische partij in de Sovjet-Unie en door de Kominform officieel veroordeeld. Joego-Slavië zelf werd aan een economische blokkade van de kant der Oostbloklanden onderworpen.

Vragen:

34. Welke bijzondere positie nam Joego-Slavië – vergeleken met de andere landen van het „Oostblok" – reeds in 1945 in?
35. Waarom heeft deze breuk tussen de Sovjet-Unie en Joego-Slavië zulk een grote indruk gemaakt in de westelijke wereld?
36. Welke strategische winst betekende deze breuk voor de positie van het Westen?

(J.) In oktober 1956 werd een aantal in de jaren 1949/1950 geliquideerde Hongaarse communisten door de Hongaarse regering gerehabiliteerd. Dit gebeurde op aandrang van Rusland.

Vragen:

37. In het kader van welke koerswijziging paste de aandrang die de Russische leiders op de Hongaren uitoefenden?
38. De rehabilitatie voorkwam de Hongaarse opstand en het daarop volgende Russische ingrijpen niet.
    Door welke gelijktijdige internationale gebeurtenis kon het Westen in de Verenigde Naties uit dit harde Russische optreden tegen de Hongaarse opstandelingen geen „propagandistische" munt slaan?
39. Verklaar dit in vraag 38 genoemde Russische optreden.
40. Waarom bood de Verenigde Staten geen militaire hulp aan de Hongaren?
41. Op grond waarvan zouden de Amerikanen bij een Russische militaire actie tegen de Bondsrepubliek Duitsland wèl tot hulp verplicht zijn geweest?

Zie ommezijde

(K.) De spotprent op deze pagina is uit het Britse blad *Punch* van 17 oktober 1962.

OVER THE GARDEN WALL

512153F—10

Vragen:

42. De buren die op de prent in hun tuinstoelen zittend zijn afgebeeld lezen beide hetzelfde boek getiteld: „Hints on pruning", dat is „Wenken voor het snoeien". In de boom die in de tuin links staat, is te lezen „bases van de Verenigde Staten", en ook: „Turkije, West-Duitsland, Japan". Het onderschrift luidt: „Over de schutting".
    De heer rechts zit gedeeltelijk onder de linkse boom, waarvan de takken ver boven zijn tuin uitsteken.
    Wat heeft de tekenaar hiermee willen aanduiden?
43. Daar deze prent in oktober 1962 werd gepubliceerd, mag worden aangenomen dat de Cuba-crisis daar de aanleiding toe vormde.
    Hoe geeft de tekenaar aan dat hij het Amerikaanse standpunt in deze crisis verwerpt?
44. Beantwoord naar keus in enkele zinnen één van de beide vragen a of b:
    a. Met welke argumenten kun je het oordeel van de tekenaar bijvallen?
    b. Met welke argumenten kun je het oordeel van de tekenaar aanvechten?

Zie ommezijde

Zie ommezijde

(L.) Hieronder volgen een paar opdrachten/vragen zonder een tekst, prent of andere gegevens.

Opdrachten/vragen:

45. Leg uit hoe:
    a. de Cuba-crisis,
    b. het kernstopverdrag,
    c. de verslechtering van de Russisch-Chinese betrekkingen, elk afzonderlijk mogelijkheden schiep tot ontspanning tussen de Verenigde Staten en de Sovjet-Unie.
46. Er is weleens gesteld dat naast de drie gebeurtenissen die in vraag 45 worden genoemd, ook de val van Chroestsjov bevorderlijk was voor een zekere mate van ontspanning tussen de Sovjet-Unie en de Verenigde Staten.
    Noem ten minste één argument, dat vóór, en tenminste drie die tegen deze stelling pleiten.

COMMISSIE EINDEXAMENEXPERIMENTEN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

Secretariaat :
Bloemendaalseweg 190 A
Overveen
Telefoon 023–257602
Postrekening 2465667

Aan de collega's die deelnemen
aan het experimenteel centraal
schriftelijk eindexamen
geschiedenis en staatsinrichting
in 1976.

Uw brief van | Ons kenmerk Bo/JL 4-474 | Bijlage(n) | Datum 17 mei 1976.

Zeer geachte dames en heren,

Hierbij stuur ik u het in mijn brief van 17 februari j.l. beloofde - voorlopige - correctiemodel met waarderingsschaal en cijferbepaling. Van eventuele wijzigingen zult u zo spoedig mogelijk op de hoogte gebracht worden.
In verband met verzoeken om informatie over de tweede correctie en de niet-bindende (advies-)normen heeft de commissie mij gevraagd u - in overleg met de inspectie - het volgende mee te delen:
De commissie is van oordeel dat wil zij te zijner tijd een gefundeerd advies uitbrengen de werkelijkheid van een centraal schriftelijk eindexamen zo dicht mogelijk benaderd dient te worden.
Daarom dient u correctiemodel en waarderingsschaal te volgen, het werk door een tweede corrector te laten corrigeren en, zo nodig met toepassing van art. 28.2 van het eindexamenreglement, eindcijfers te bepalen. Als u dan van mening mocht zijn dat een of meer leerlingen de dupe van het experiment worden, kunt u zich beroepen op het feit dat correctiemodel en waarderingsschaal een adviserend karakter hebben en op grond daarvan naar eigen inzicht het volgens u juiste cijfer c.s.e. vaststellen en daaruit op de gebruikelijke wijze het eindcijfer voor geschiedenis en staatsinrichting afleiden.
Wij zijn van mening dat de belangen van de eindexamenkandidaten en die van het experiment zo gewaarborgd zijn.
In onze enquête - zoals u reeds eerder werd meegedeeld -wordt u gevraagd aan te geven op welke punten u van correctiemodel en waarderingsschaal afweek, en waarom u dat deed, deze gegevens zijn voor de evaluatie van ons experiment, zoals u zult begrijpen, belangrijk.
Met vriendelijke groet en de meeste hoogachting, teken ik,
namens de commissie,

(w.g.) C.M.H. Bosch.

COMMISSIE EINDEXAMENEXPERIMENTEN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING (C.E.G.E.S.)

Centraal schriftelijk eindexamen

MAVO-3

Eerste tijdvak – 19 mei 1976

Voorlopig correctiemodel met puntenwaarderingsschaal en cijferbepaling.
N.B. Vóór 25 mei wordt u bericht over eventuele wijzigingen toegezonden.

Opdr./vraag			Antwoordkern			Punten
A.	1.		1.		: II – III – IV – I.	4 (4 × 1)
B.	2.		2.		: a.	2
	3.		3.		: Japan (of de Japanners)	2
	4.		4.		: Nederland of Engeland of de Geallieerden.	2
C.	5.		5.		: Japan was verslagen (atoombom) en dergelijke antwoorden.	2
	6.		6.		: Te weinig militairen. Te weinig scheepsruimte. Geen of zeer gebrekkige communicatie tussen moederland en Indië. Een aanzienlijk deel van Indië was in handen van de republikeinen. N.B.: Indien twee van de vier redenen zijn opgesomd, is het antwoord uiteraard al goed.	4 (2 × 2)
D.	7.		7.		: Soekarno, Hatta (eventueel Sjahrir).	2
	8.		8.		: Republiek Indonesië (Indonesia), Republiek Djokja, of: een onafhankelijke republiek.	1
	9.		9.		: Tegen Nederland (Nederlandse regering).	1
	10.		10.		: Ieder antwoord waaruit blijkt dat het moederland Nederland vond dat Indië tot het Koninkrijk der Nederlanden behoorde.	4
E.	11.		11.		: I = onjuist II = onjuist III = juist IV = juist V = onjuist	10 (5 × 2)
F.	12.	*a.*	12.	*a.*	: Een burgeroorlog tussen communistische rebellen en Griekse regeringstroepen.	2
		b.		*b.*	: Afkondigen van Trumanleer of verlenen van militaire hulp.	2
	13.	*a.*	13.	*a.*	: Communisten maken zich meester van de macht.	2
		b.		*b.*	: De NAVO/NATO.	2

604367F – 1

Zie ommezijde

Opdr./vraag			Antwoordkern			Punten
	14.	*a.*	14.	*a.* :	Burgeroorlog tussen Noord- en Zuid-Korea.	2
		b.		*b.* :	Noord-Korea als agressor veroordeeld en er wordt een VN-troepenmacht gestuurd.	2
		c.		*c.* :	Doordat de VN-troepenmacht te dicht de Chinese grens naderde, werd China verontrust (of antwoorden van gelijke strekking).	2
	15.	*a.*	15.	*a.* :	Hongarije uit het Warschaupact; Hongarije zou onder westerse invloed kunnen komen.	2
		b.		*b.* :	Het stuurde troepen om de opstand te onderdrukken.	2
G.	16.	*a.*	16.	*a.* :	Militaire hulp aan regeringen in Europa wanneer deze van binnenuit of van buitenaf door revoluties bedreigd worden (of antwoorden van gelijke strekking).	3
		b.		*b.* :	Tegen Rusland.	1
		c.		*c.* :	President van de V.S.	1
	17.	*a.*	17.	*a.* :	Door de oorlog getroffen landen werden geholpen met de opbouw van hun economie.	1
		b.		*b.* :	Frankrijk; Nederland; Engeland; België; West-Duitsland etc.	3
		c.		*c.* :	Vrees om binnen de invloedssfeer van de V.S. te komen; ondergeschikt te raken aan de V.S. e.d.	3
		d.		*d.* :	Truman-doctrine: nadruk op de militaire hulp; Marshall-hulp: nadruk op de economische hulp.	3
H.	18.		18.	:	De vier bezettende mogendheden (V.S., U.S.S.R., Frankrijk, Engeland) bestuurden elk een deel van Berlijn (zone, sector).	2
	19	*a.*	19.	*a.* :	Rusland sloot de toegangswegen tot Berlijn af.	1
		b.		*b.* :	Voedsel en brandstofgebrek. Géén contact met buitenwereld meer.	1
		c.		*c.* :	Organiseerden een luchtbrug.	1
	20.		20.	:	Men zag Berlijn als een voorpost of een bolwerk tegen de Russische bedreiging van de vrijheid (of antwoorden van gelijke strekking).	2
	21.	*a.*	21.	*a.* :	Russen of Oost-Duitsers, (communisten is half goed).	1
		b.		*b.* :	Ze wilden voorkomen dat Oost-Duitsers naar het Westen vluchtten; of: men wilde Oost-Berlijn definitief voegen bij Oost-Duitsland.	2
		c.		*c.* :	Scheiding van families, geen vrij verkeer meer; niet meer kunnen werken in de andere sector (keuze hieruit).	2
	22.		22.	:	Vrees voor een derde wereldoorlog; afspraken tussen Grote Twee konden niet ongedaan gemaakt worden (Jalta en Potsdam) e.d.	1

Opdr./vraag	Antwoordkern	Punten
I. 23.	23. : I = *d.* II = *e.* III = *g.* IV = *f.* V = *a.* VI = *i.* VII = *j.* VIII = *h.* IX = *b.* X = *c.* (*k* blijft over).	10(10 × 1)
		90

CIJFERBEPALING:

- Op voorhand wordt aan elke kandidaat tien punten toegewezen.
- Het totaal aantal punten dat een kandidaat toegewezen kan worden bedraagt honderd.
- Het cijfer dient in decimalen berekend te worden en wordt bepaald door het totaal aantal aan de kandidaat toegewezen punten door tien te delen.

BRONVERMELDING VAN HET GEBRUIKTE HISTORISCH MATERIAAL.

A – : Plaat I : *De Groene Amsterdammer*, 9 augs. 1947;
plaat II : Archief C.M.L.G.S.;
plaat III : *De Groene Amsterdammer*, 29 maart 1947;
plaat IV : *De Groene Amsterdammer*, 26 juli 1947.

B – : Archief C.M.L.G.S.

C – : Archief C.M.L.G.S.

D – : –

E – : –

F – : –

G – : David Low, *Low visibility, a cartoon history 1945–1953*, London, 1953, p. 53.

H – : Ruth Andreas-Friedrich, *Berlijns dagboek 1938–1948*, Amsterdam, 1966, p. 320.
Arthur M. Schlesinger Jr., *De duizend dagen, John F. Kennedy in het Witte Huis*, Amsterdam, 1965, p. 456, 458.

I – : –

604367F–1*

COMMISSIE EINDEXAMENEXPERIMENTEN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING (C.E.G.E.S.)

Centraal schriftelijk eindexamen

MAVO-4

Eerste tijdvak – 19 mei 1976

Voorlopig correctiemodel met puntenwaarderingsschaal en cijferbepaling.
N.B. Vóór 25 mei wordt u bericht over eventuele wijzigingen toegezonden.

Opdr./vraag		Antwoordkern	Punten
A.	1.	1. : II – III – IV – I.	max. 4
B.	2.	2. : I = *e.* II = *c.* III = *b.* IV = *a.* (over blijven *d.* en *f.*).	1 1 1 1
C.	3.	3. : Ja, want de tweede politionele actie was op 18 december 1948.	1
	4.	4. : Van plunderende benden, Soekarno-aanhangers, achtergebleven Japanners.	1
	5.	5. : Elk antwoord waaruit blijkt dat orde en rust hersteld moesten worden en de Republiek tot toegeven gedwongen moest worden.	1
	6.	6. : Hij beschouwde deze soldaten niet als vredebrengers, maar als met geweld optredende indringers, kolonialisten, vijanden; of antwoorden van gelijke strekking.	1
	7.	7. : Elk antwoord is goed waaruit blijkt dat bij de inlanders de oude koloniale verhoudingen nog voortleven.	1
	8.	8. : Elk antwoord is goed waaruit het veroordelen van deze acties blijkt.	2
	9.	9. : C.H.U., K.V.P., A.R.P., V.V.D., e.a.	1
	10.	10. : Veel winsten van de ondernemers gingen naar Nederland. De meeste bedrijven waren in handen van Nederlanders. De economische en politieke bevoogding. Verder alle antwoorden van gelijke strekking.	2
D.	11.	11. : Japan of Japanners.	1
	12.	12. : Elk antwoord waaruit blijkt dat de kandidaat het affiche plaatst in de periode van na de Duitse capitulatie en voor de Japanse capitulatie, is goed.	2
	13.	13. : Elk antwoord is goed waaruit blijkt dat men ook van de Nederlandse overheersing bevrijd wilde worden.	2

Zie ommezijde

Opdr./vraag		Antwoordkern	Punten
E.	14.	14. : Nee, want 20 juli gaat Nederland tot de eerste politionele actie over.	2
	15.	15. : Omdat de Verenigde Staten voor de bevrijding van koloniale gebieden waren.	2
	16.	16. : De communisten.	1
F.	17.	17. : I = juist II = juist III = juist IV = onjuist V = onjuist VI = juist	(per comb. 1) 6 × 1
G.	18.	18. : I = *b* II = *c* III = *a*	2
H.	19. *a.*	19. *a.* : Een burgeroorlog tussen communistische rebellen en Griekse regeringstroepen.	2
	b.	*b.* : Afkondigen van de Trumanleer en verlenen van militaire hulp.	2
	20. *a.*	20. *a.* : Communisten maken zich meester van de macht.	2
	b.	*b.* : De NAVO/NATO.	1
	21. *a.*	21. *a.* : Burgeroorlog tussen Noord- en Zuid-Korea.	2
	b.	*b.* : Noord-Korea als agressor veroordeeld en er wordt een VN-troepenmacht gestuurd.	3
	c.	*c.* : Doordat de VN-troepenmacht te dicht de Chinese grens naderde, werd China verontrust (of antwoord van gelijke strekking).	3
	22. *a.*	22. *a.* : Hongarije uit het Warschau-pact; Hongarije zou onder westerse invloed kunnen komen.	2
	b.	*b.* : Het stuurde troepen om de opstand te onderdrukken.	2
I.	23.	23. : I = *f.* II = *c.* III = *g.* IV = *b.* V = *a.* VI = *d.* (*e.* Stalin blijft over)	(per comb. 2) 6 × 2
J.	24.	24. : Vier bezettende mogendheden (Rusland, V.S., Engeland, Frankrijk) bestuurden elk een deel van Berlijn (zone, sektor).	2
	25. *a.*	25. *a.* : Rusland sloot de toegangswegen tot Berlijn af.	1
	b.	*b.* : Voedsel-, brandstof-, grondstoffentekorten.	1
	c.	*c.* : Organiseerden een luchtbrug.	1
	26.	26. : Men zag Berlijn als een bolwerk of voorpost tegen de Russische bedreiging van de vrijheid (of antwoorden van gelijke strekking).	2

Opdr./vraag	Antwoordkern	Punten
27. *a.*	27. *a.* : Russen of Oost-Duitsers (communisten is half goed).	1
b.	*b.* : 1. Ze wilden voorkomen dat Oost-Duitsers naar het Westen vluchtten. 2. Oost-Berlijn definitief voegen bij Oost-Duitsland (één van beide is al goed).	2
c.	*c.* : Scheiding van families; geen vrij verkeer meer; niet meer kunnen werken in de andere sector (keuze hieruit).	2
28.	28. : Vrees voor een derde wereldoorlog, e.d.	1
K. 29.	29. : I = *d.* II = *e.* III = *g.* IV = *f.* V = *a.* VI = *i.* VII = *j.* VIII = *h.* IX = *b.* X = *c.* (*k.* blijft over).	(per comb. 1) 10 (10 × 1)
		90

CIJFERBEPALING:

- Op voorhand wordt aan elke kandidaat tien punten toegewezen.
- Het totaal aantal punten dat een kandidaat toegewezen kan worden bedraagt honderd.
- Het cijfer dient in decimalen berekend te worden en wordt bepaald door het totaal aantal aan de kandidaat toegewezen punten door tien te delen.

BRONVERMELDING VAN HET GEBRUIKTE HISTORISCH MATERIAAL.

A – : Plaat I : *De Groene Amsterdammer*, 9 augs. 1947;
plaat II : Archief C.M.L.G.S.;
plaat III : *De Groene Amsterdammer*, 29 maart 1947;
plaat IV : *De Groene Amsterdammer*, 26 juli 1947.

B – : –

C – : J. H. ter Kulve, *Tussen sawah's en bergen. Het leven van de soldaat in de Tijgerbrigade*, Semarang, z.j.

D – : Archief C. M. L. G. S.

E – : *De Groene Amsterdammer*, 5 juli 1947.

F – : –

G – : I : *Keesings Historisch Archief*, 1949, p. 8404;
II : idem, 1946, p. 6824;
III : idem, 1946, p. 6951.

H – : –

I – : *Keesings Historisch Archief*, 1950, p. 8835; idem, 1962, p. 718; A. F. Manning e.a., *Onze jaren 45–70*, Amsterdam, 1972, deel 3, p. 1459; *Keesings Historisch Archief*, 1950, p. 8871; idem 1962, p. 718; A. F. Manning e.a., a.w., deel 4, p. 2002.

J – : Ruth Andreas-Friedrich, *Berlijns dagboek 1938–1948*, Amsterdam, 1966, p. 320; Arthur M. Schlesinger Jr., *De duizend dagen, John F. Kennedy in het Witte Huis*, Amsterdam, 1965, p. 456, 458.

K – : –

604367F–2*

COMMISSIE EINDEXAMENEXPERIMENTEN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING (C.E.G.E.S.)

Centraal schriftelijk eindexamen

HAVO

Eerste tijdvak – 19 mei 1976

Voorlopig correctiemodel met puntenwaarderingsschaal en cijferbepaling.
N.B. Vóór 25 mei wordt u bericht over eventuele wijzigingen toegezonden.

Opdr./vraag		Antwoordkern		Punten
A.	1.	1.	: IV – I – III – II. (Indien twee verwisseld: 1 punt; meer dan twee verwisseld: 0 punten).	2
B.	2.	2.	: Japan of de Japanners.	1
	3.	3.	: Elk antwoord waaruit blijkt dat de kandidaat het affiche plaatst in de periode van ná de Duitse capitulatie en vóór de Japanse capitulatie is goed.	2
	4.	4.	: Elk antwoord is goed waaruit blijkt dat men ook van de Nederlandse overheersing bevrijd wilde worden.	2
C.	5.	5.	: Uit het interpreteren door middel van de motie Romme-Van der Goes van Naters.	1
	6.	6.	: Als fractievoorzitters hadden ze fracties achter zich die samen een meerderheid in de Tweede Kamer vormden.	1
	7.	7.	: Dat Nederland zich vastlegde op een eigen uitleg van dit akkoord.	2
D.	8.	8.	: Ter rechtvaardiging van de eerste politionele actie.	1
	9.	9.	: – Opzettelijke schending van het bestand of het akkoord van Linggadjati; – onmacht om overtredingen tegen te gaan.	2
	10.	10.	: Overschrijding van de bestandsgrenzen; of: voedselblokkade van de steden op Java; of: infiltraties in door Nederland gecontroleerd gebied.	1
E.	11.	11.	: II – IV – I – III.	2
F.	12.	12.	: I en II.	1
	13.	13.	: I en II.	1
G.	14.	14.	: Nee; omdat de Republiek en andere deelstaten samen de Verenigde Staten van Indonesië (zouden) vormen; of antwoorden van gelijke strekking.	1
	15.	15.	: Hierdoor worden banden tussen Nederland en Indonesië behouden; of antwoorden van gelijke strekking.	2

Opdr./vraag		Antwoordkern	Punten
G.	16.	16. : Tussen Nederland en de Republiek.	1
	17.	17. : In een federatie heeft de Republiek het niet alleen voor het zeggen; of antwoorden van gelijke strekking.	2
H.	18.	18. : Dat er in Nederland voor- en tegenstanders waren van het door het kabinet gevoerde Indonesië-beleid; of antwoorden van gelijke strekking.	2
	19.	19. : Afwijzing van de actie door de Veiligheidsraad; of: dreigende stopzetting van de Marshallhulp.	1
	20.	20. : Omdat de actie, militair gezien, een succes was.	1
I.	21.	21. : I : *c.* II : *a.* III : *b.* (*a.* is fout) IV : *d.* V : blijft over.	4
J.	22.	22. : I : juist II : juist III : juist IV : onjuist V : onjuist VI : juist	6
K.	23.	23. : Als schijnheilig (of iets van dezelfde strekking), omdat het slijpen van de bewapeningsdolk overstemd moet worden door het geluid van het orgeltje, dat ontwapeningsmuziek speelt.	2
L.	24.	24. : I	2
	25.	25. : III	2
M.	26.	26. : Volgens (de samenstellers van) het „Woordenboek" gaf de Verenigde Staten geen echte hulp.	1
	27.	27. : In Griekenland woedde een burgeroorlog tussen regeringsgezinden en communisten; of: in Turkije vonden infiltraties vanuit de Sovjet-Unie plaats.	1
	28.	28. : Door het geven van wapens, geld en troepen; of: door het vestigen van bases in deze landen. (Bij eerste mogelijkheid: 2 elementen: 2 pt. 1 element : 1 pt.; bij tweede mogelijkheid: 2 pt.).	2
N.	29.	29. : *a.* De Sovjet-Unie bezit geen atoombom. *b.* De Sovjet-Unie is zeer verzwakt door de Tweede Wereldoorlog. *c.* Er zijn zeer weinig communistische staten (bondgenoten) van de Sovjet-Unie.	3 (3 × 1)
	30.	30. : Vier uit de volgende antwoorden: – luchtbrug Berlijn; – uitroeping van de Bondsrepubliek Duitsland; – oprichting van de NAVO; – optreden in de Koreaanse Oorlog; – veiligheidsverdrag met Japan; – vredesverdrag met Japan; – oprichting van de ZOAVO; enz.	2

Opdr./vraag		Antwoordkern		Punten
O.	31.	31.	: Joego-Slavië was niet door de Sovjet-legers bevrijd en bezet, maar had zich zelf vrijgevochten.	2
	32.	32.	: Het „Sovjet-blok" bleek een minder hechte eenheid te vormen dan men voor die tijd had aangenomen.	2
	33.	33.	: De invloed van de Sovjet-Unie in het Middellandse Zeegebied nam hierdoor af.	1
P.	34.	34.	: Door hun belofte landen die aangevallen worden, te steunen.	1
	35.	35.	: De V.S. is bang de wereld (zijn bondgenoten) te verliezen aan de Sovjet-Unie.	1
	36.	36.	: Nee.	1
Q.	37.	37.	: 1948 – 1953.	1
	38.	38.	: 1950 – 1953.	1
	39.	39.	: 1952.	1
	40.	40.	: Marshall.	1
	41.	41.	: Naarmate er meer hulp ontvangen was, nam de mogelijkheid het zonder de steun te doen toe.	1
	42.	42.	: 1953; einde van de Koreaanse Oorlog; of: NAVO-landen hebben hun ernstigste economische moeilijkheden achter de rug.	2 (1 + 1)
	43.	43.	: 1953.	1
R.	44.	44.	: Communistisch China; Rood China; omdat Nationalistisch China als de officiële vertegenwoordiging van alle Chinezen werd beschouwd; of: omdat het China van Mao communistisch was; en antwoorden van gelijke strekking.	2
	45.	45.	: Op die van de jaren zestig; er is ruzie tussen Mao en Chroestsjov („Kameraad Kroesjev is gek"); of: verkiezingen tussen Nixon en Kennedy hadden kort geleden plaats gevonden; of: Chroestsjov ging toen naar de Verenigde Naties („Mr. K.").	2 (1 + 1)
S.	46.	46.	: Chroestsjov of een Russisch leider, in elk geval iemand met meer macht dan Ulbricht.	1
	47.	47.	: De bouw van de Berlijnse Muur.	1
	48.	48.	: Twee van de volgende antwoorden: – verlies van jonge mensen; – verlies van intelligentsia; – dreigende instorting van de Oostduitse economie; – gezichtsverlies; – tekort aan arbeidskrachten. (NB: twee is voldoende; bij één element: 1 punt.).	2

Zie ommezijde

Opdr./vraag		Antwoordkern		Punten
T.	49.	49.	: Zij komen in de invloedssfeer van de Sovjet-Unie.	1
	50.	50.	: De overeenkomst is, ondanks wijzigingen in de situatie, nog steeds geldig.	1
	51.	51.	: Door troepen te laten blijven in Hongarije, nadat zij haar troepen uit Oostenrijk had laten vertrekken; het niet laten kiezen door middel van vrije verkiezingen.	2
	52.	52.	: Dat doet hij niet.	1
	53.	53.	: Hongarije „valt uit de boot", of antwoorden van gelijke strekking.	1
U.	54.	54.	: III – IV – II – I; passabel: III – IV – I – II!	3
V.	55.	55.	: 1962.	1
	56.	56.	: Revisionistisch; Kennedy staat al op als een klein takje (Cuba) over zijn tuin hangt, terwijl Chroestsjov meer last heeft van de takken van zijn buurman (West-Duitsland, Turkije) en daar tot nog toe niets aan gedaan heeft.	2
				90

CIJFERBEPALING:

- Op voorhand wordt aan elke kandidaat tien punten toegewezen.
- Het totaal aantal punten dat een kandidaat toegewezen kan worden bedraagt honderd.
- Het cijfer dient in decimalen berekend te worden en wordt bepaald door het totaal aantal aan de kandidaat toegewezen punten door tien te delen.

Zie ommezijde

BRONVERMELDING VAN HET GEBRUIKTE HISTORISCH MATERIAAL.

A – : Plaat I : *De Groene Amsterdammer*, 29 maart 1947;
plaat II : L. J. Rogier e.a., *Leven en werken in Nederland 1813–1963*, Den Haag/Utrecht, z.j., {1963}, p. 150;
plaat III : *De Groene Amsterdammer*, 9 augs. 1947;
plaat IV : *De Wereldkroniek*, 13 oktober 1945.

B – : Archief C.M.L.G.S.

C – : Paul van 't Veer, *Drees, neerslag van een werkzaam leven*, Assen, 1972, p. 214.

D – : *Keesings Historisch Archief*, 1946–1948, p. 7235.

E – : E. van Raalte, *Troonredes, openingsredes, inhuldigingsredes, 1814–1963*, 's-Gravenhage, 1964, p. 283 e.v.; p. 267 e.v.; p. 288 e.v.; p. 274 e.v.

F – : naar: B. A. Vermaseren, *Atlas van de Algemene en Vaderlandse Geschiedenis*, Groningen, z.j., 20 ste druk, p. 96.

G – : *Keesings Historisch Archief*, 1946–1948, p. 7703.

H – : Paul van 't Veer, a.w., p. 242.

I – : W. Drees, *Zestig jaar levenservaring*, Amsterdam, 1962, p. 253; idem, p. 254; J. M. Pluvier, *De Indonesische Revolutie*, Haarlem, 1970, p. 14; P. S. Gerbrandy, *De scheuring van het rijk*, Kampen, 1951, p. 249 e.v.; J. A. Jonkman, *Het oude Nederlands-Indië, memoires*, Assen, 1971, p. 222 e.v.

J – : –

K – : *De Echte Waarheid*, juli/augs. 1961, no. 107.

L – : naar: M. B. van der Hoeven, *Meulenhoff Historische Atlas*, Amsterdam, 1972, p. 52.

M – : *Polititjeskij Slovar*, Moskou, 1958, p. 177.

N – : George F. Kennan, *American Diplomacy*, New York, 1952, p. 119.

O – : –

P – : *Keesings Historisch Archief*, 1949, p. 8027.

Q – : Lord Ismay, *NATO, The first five years*, Paris, 1954, p. 137.

R – : *De Volkskrant*, 20 september 1960.

S – : A. F. Manning e.a., *Onze jaren 45–70*, Amsterdam, 1972, deel 4, p. 1876.

f – : Anthony Eden, *Full Circle*, London 1960, p. 521–522.

U – : Harry S. Truman, *Years of Trial and Hope*, New York, 1956, p. 400 e.v.; p. 332; p. 123; p. 251.

V – : *Punch*, 17 oktober 1962.

604367F–3*

COMMISSIE EINDEXAMENEXPERIMENTEN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING (C.E.G.E.S.)

Centraal schriftelijk eindexamen

GYMNASIUM EN ATHENEUM

Eerste tijdvak – 19 mei 1976

Voorlopig correctiemodel met puntenwaarderingsschaal en cijferbepaling.
N.B. Vóór 25 mei wordt u bericht over eventuele wijzigingen toegezonden.

Opdr./vraag		Antwoordkern	Punten
A.	1.	1. : Juiste tijdsvolgorde: IV – I – II – III. Toelichting: IV is van voor de overgave van Japan; I heeft betrekking op de eerste contacten met Indië na de capitulatie van Japan; II gaat over het akkoord van Linggadjati; III gaat over de twisten na en over het akkoord van Linggadjati.	2
	2.	2. : Linggadjati zou de weg banen voor een definitieve regeling van de Indonesische kwestie.	1
	3.	3. : De prent benadert het akkoord positief.	1
B.	4.	4. : Anti-westers; anti-koloniaal; nationalistisch; streven naar onafhankelijkheid.	1
	5.	5. : De Nederlanders werd verweten teveel van Indonesië geprofiteerd („uitgezogen") te hebben; de batig-saldo politiek van de 19e eeuw.	2
	6.	6. : Invloed van andere mogendheden (Verenigde Staten); neo-kolonialisme.	1
C.	7.	7. : Ten eerste: de erkenning van het gezag van de Republiek over Sumatra. Ten tweede: de invloed van de Republiek op de aanwijzing van de vertegenwoordiging van de andere eilanden en van de ethnische minderheden.	2
	8.	8. : Ze deed afstand van haar aanspraak op heel Indonesië, accepteerde de federale opbouw, en ook een staatsverband met Nederland.	4
	9.	9. : Het was vlak voor de (eerste na-oorlogse) verkiezingen (of: men wilde een volgend kabinet niet binden); de politieke rechterzijde voerde een heftige agitatie; de schipperende houding van de K.V.P. was het kabinet niet tot steun; de P.v.d.A. was te zeer belust op mee-regeren om een breuk te riskeren, (*twee* van deze argumenten eisen).	4

Opdr./vraag		Antwoordkern	Punten
D.	10.	10. : Uit het interpreteren d.m.v. de motie Romme–v.d. Goes van Naters.	1
	11.	11. : Als fractievoorzitters hadden ze fracties achter zich die samen een meerderheid in de Kamer hadden.	1
	12.	12. : Dat Nederland zich vastlegde op een eigen uitleg van dit akkoord.	1
E.	13.	13. : Men wilde de Republiek als onderhandelingspartner handhaven; of: om nog meer moeilijkheden met het buitenland te voorkomen.	2
	14.	14. : Om propagandistische redenen; of: om verwijten van het buitenland te voorkomen; of: om te beklemtonen dat het om een binnenlandse aangelegenheid ging.	1
	15.	15. : Het gebied van de Republiek op Java en Madoera was in drieën gedeeld en dit veroorzaakte communicatiemoeilijkheden.	2
	16.	16. : Soekarno c.s. kregen steun van andere landen; of: de Verenigde Naties gingen zich met de kwestie bezighouden.	1
	17.	17. : Er moest nu een groter gebied bewaakt worden, wat tegen een vijand die een guerillataktiek toepast, meer moeilijkheden oplevert.	1
F.	18.	18. : Alle antwoorden zijn goed die de strekking hebben dat 10 mei 1940 een kritieke of rampzalige dag in het bestaan van de Nederlandse natie was, en dat volgens het comité bij een verkiezingsuitslag op 7 juli 1948 die voortzetting van het regeringsbeleid mogelijk maakt, een nog kritieker of rampzaliger punt in ons volksbestaan bereikt zal zijn.	1
	19.	19. : De Nederlandse vlag.	1
	20.	20. : Voor het „openbreken" van de Grondwet t.b.v. de overgangsregeling van de Unie.	1
	21.	21. : Het kabinet tegen welks beleid het comité zich keert, bestond uit ministers van deze twee partijen.	2
	22.	22. : C.H.U. en V.V.D. hadden niet duidelijk gemaakt dat ze tegen de grondwetswijziging zouden stemmen; of: C.H.U. en V.V.D. hadden in eerste lezing vóór het voorstel tot het openbreken van de Grondwet gestemd. De C.P.N. was weliswaar tegen de Unie, maar omdat ze tegen elke speciale band tussen de twee landen was.	4
G.	23.	23. : Deze legers hadden een aantal Oosteuropese landen toch ook bevrijd van de Duitse overheersing?	2
	24.	24. : Uit de geest van de Koude Oorlog; of: uit een eenzijdigheid van de „orthodoxe" Amerikaanse visie op de rol van de Sovjet-Unie; of: uit de feitelijke situatie van een uitgestrekt, door het Rode Leger bezet gebied, over welke situatie Truman nu ontevreden was.	2

Opdr./vraag	Antwoordkern	Punten
G. 25.	25. : Dit is een staat gelegen binnen de invloedssfeer van een grote mogendheid, die de politiek van deze „satelliet" wezenlijk bepaalt.	1
H. 26.	26. : Bij de Russen; zie regel 9–11, of regel 19–20.	1
27.	27. : De orthodoxe. N.B. Uiteraard is het antwoord: „de revisionistische" fout; bij leerlingen die hier dit antwoord zouden hebben gegeven, zal een goede uiteenzetting van de orthodoxe kijk op de zaak bij antwoord 28 goed gerekend kunnen worden.	1
28.	28. : Goed zijn de antwoorden waar één van de volgende zienswijzen in wordt ontwikkeld: • bij de behoefte van de Amerikaanse economie om invloed in een zo groot mogelijk deel van de wereld uit te oefenen; • bij de tussentijdse wisseling van President in de Verenigde Staten; • bij de taxatie van de Amerikaanse regering dat het economische en militaire overwicht dat men op de Russen had, voor de terugdringing van Russische of communistische invloed kon of mocht of moest worden gebruikt.	2
29.	29. : Uit de proclamatie van de Truman-doctrine; bij de aankondiging van grootscheepse hulp aan Griekenland en Turkije, die door Rusland, c.q. het communisme, bedreigd zouden zijn.	2
30.	30. : Goed zijn twee van de volgende antwoorden: • Rusland had geen atoombom; • Rusland leed in de Tweede Wereldoorlog geweldige verliezen aan mensenlevens en economisch potentieel; • Rusland had grote schulden aan de Verenigde Staten.	4
31.	31. : Als een doel niet, of alleen ten koste van een onevenredige prijs bereikt kan worden, wordt het beleid niet meer op die doelstelling gericht. Ook goed te rekenen: het ombuigen van het beleid is voor Stalin minder moeilijk dan voor democratische leiders, daar hij minder rekening behoeft te houden met de publieke opinie in zijn land.	2
32. *a.*	32. *a.* : Hier werd uitbreiding van de Russische invloed, verder dan die in de zomer van 1945 strekte, met alle middelen behalve geweld verhinderd.	1
b.	*b.* : Goed zijn de antwoorden waarin één van de vier volgende zienswijzen wordt ontwikkeld: • Men wilde voor Tsjecho-Slowakije geen oorlog riskeren; • Tsjecho-Slowakije werd al sedert 1945 tot de Russische invloedssfeer gerekend; • bij het communistisch worden van de regering en de economie van andere Oosteuropese landen had men dat ook niet verhinderd;	1

Zie ommezijde

Opdr./vraag		Antwoordkern	Punten
		• de communistische partij van Tsjecho-Slowakije beschikte over een aanhang, die veel groter was dan die van de zusterpartijen in de andere Oosteuropese landen, waar deze partijen toch ook aan de macht waren gekomen.	
H.	33.	33. : In Kennan's visie zou een Russische politiek die geen voortgang maakte met het versterken van de eigen positie ten gevolge van de onverzettelijkheid van de wederpartij, zich soepel aanpassen (of: dit harde tegenspel als een gegeven accepteren). Of: Kennan rekent op interne moeilijkheden in de Sovjet-Unie, te meer of te eerder naarmate successen in de buitenlandse politiek van de Sovjet-Unie zouden uitblijven.	2
I.	34.	34. : Joego-Slavië was niet door de Sovjet-legers bevrijd en bezet, maar had zich zelf vrijgevochten.	2
	35.	35. : Het „Sovjet-blok" bleek een minder hechte eenheid te vormen dan men voor die tijd had aangenomen.	2
	36.	36. : De invloed van de Sovjet-Unie in het Middellandse Zee gebied nam hierdoor af.	1
J.	37.	37. : In het kader van de destalinisatie.	1
	38.	38. : Omdat Frankrijk en Engeland zich in de vrijwel gelijktijdig plaats vindende Suez-crisis aan de vrijheid van Egypte vergrepen.	1
	39.	39. : De U.S.S.R. was bang dat de veiligheidszone rondom de Sovjet-Unie minder betrouwbaar zou worden, ja zelfs zou gaan afbrokkelen.	1
	40.	40. : Omdat zij voor Hongarije geen oorlog met de Sovjet-Unie riskeerden.	1
	41.	41. : Op grond van hun NAVO-verplichtingen.	2
K.	42.	42. : Dat hij bedreigd wordt of zich bedreigd voelt door de Amerikaanse bases in Turkije enz.	1
	43.	43. : De toch al kleine „Cuba-tak" van de rechtse boom reikt nauwelijks over de schutting heen, en maakt de woede of ergernis van de heer links (Kennedy), die zelf niets doet tegen het woekeren van zijn eigen boom boven buurmans gebied, erg overdreven of hypocriet.	2
	44. *a.*	44. *a.* : De Verenigde Staten hadden in Turkije en op andere plaatsen dicht bij de Sovjet-Unie bases voordat de Russen een basis op Cuba gingen inrichten. De bases van de Verenigde Staten waren talrijker, en zij beschikten over de sterkste strategische luchtmacht. of: De Russische actie is uitgelokt door de agressieve houding van de Verenigde Staten jegens Cuba.	2
	b.	*b.* : De Russische raketten op Cuba waren aanvalswapens die voor een groot deel van de Verenigde Staten een veel grotere dreiging inhielden dan de tekening suggereert. of: Cuba was een dictatuur; de bevolking had zich niet over deze kwestie kunnen uitspreken als in Turkije enz.	2

Opdr./vraag	Antwoordkern	Punten
L. 45. *a.*	45. *a.* : Door deze crisis groeide aan beide zijden het besef dat een crisis met een dergelijk gevaar voor afglijden naar een grote oorlog voortaan diende te worden vermeden.	2
b.	*b.* : Dit verdrag was aan het begin van een ontwikkeling van afspraken betreffende beheersing en beperking (van groei) van het wapenarsenaal, waarbij de twee supermogendheden een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid op zich hebben genomen.	2
c.	*c.* : Daardoor is in ieder geval niet meer van een verdeling van de wereld in twee blokken sprake, het automatisme verdwijnt uit de Oost-West tegenstelling; andere tegenstellingen en andere allianties worden ook belangrijk.	2
46.	46. : Voor: • Chroestsjov had einde 1958 een ultimatum inzake Berlijn gesteld. • Chroestsjov was aan de Cuba-crisis schuldig. • mogelijk ook andere antwoorden. Tegen: • Chroestsjov stelde wel een ultimatum over Berlijn, maar nam daar later voorzichtig afstand van. • Chroestsjov toonde beheersing in de door Kennedy ontketende Cuba-crisis. • Chroestsjov leidde door de destalinisatie de ontspanning in. • Chroestsjov maakte een begin met de toenadering tot de niet-gebonden landen. • Chroestsjov ging de woordenstrijd met de Chinese partij/regering niet uit de weg. • Chroestsjov sloot akkoorden met de Verenigde Staten over de zogenaamde "hot line" en over het beperken van kernproeven. • wellicht ook andere antwoorden.	8 (4 × 2)
		90

CIJFERBEPALING:

- Op voorhand wordt aan elke kandidaat tien punten toegewezen.
- Het totaal aantal punten dat een kandidaat toegewezen kan worden bedraagt honderd.
- Het cijfer dient in decimalen berekend te worden en wordt bepaald door het totaal aantal aan de kandidaat toegewezen punten door tien te delen.

BRONVERMELDING VAN HET GEBRUIKTE HISTORISCH MATERIAAL.

A – : Plaat I : *De Groene Amsterdammer*, 15 sept. 1945;
plaat II : idem, 29 maart 1947;
plaat III : idem, 5 juli 1947;
plaat IV : Archief C.M.L.G.S.

B – : A. Alberts, *Het einde van een verhouding, Indonesië en Nederland tussen 1945 en 1963*, Alphen aan den Rijn, 1968, p. 82.

C – : H. J. van Mook, *Indonesië, Nederland en de wereld*, Amsterdam, 1949, p. 127/8.

D – : P. van 't Veer, *Drees, neerslag van een werkzaam leven*, Assen, 1972, p. 214.

E – : naar H. Hettema, *Grote historische schoolatlas*, Zwolle, 1959[19], no. 10, achterzijde, kaart F.

F – : M. van der Plas, *Mooie vrede, een documentaire over Nederland in de jaren 1945–1950*, Utrecht, 1966, p. 196.

G – : Harry S. Truman, *Memoires*, Amsterdam/Brussel, 1955, deel 1, p. 342.

H – : George F. Kennan, *American Diplomacy 1900–1950*, New York, 1952, p. 119.

I – : –

J – : –

K – : *Punch*, 17 okt. 1962.

L – : –

604367F–4*

COMMISSIE EINDEXAMENEXPERIMENTEN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

Secretariaat :

Bloemendaalseweg 190 A
Overveen
Telefoon 023–257602
Postrekening 2465667

Aan de docenten die deelnemen
aan het experimenteel c.s.e.g.s. 1976.

Uw brief van | Ons kenmerk | Bijlage(n) 1
Datum 22 mei 1976.

Zeer geachte dames en heren,

De commissie dankt de collega's van de aselect gekozen scholen voor hun snelle en zorgvuldige wijze van werken. En voor de gedane moeite om hun reactie op de examens c.a. op tijd in Overveen te krijgen, ondanks het feit dat het voorlopig correctiemodel later op de scholen aankwam dan voorzien was.

In de bijlage bij deze brief geeft de commissie aan u een aantal wijzigingen door zoals zij beloofd had te zullen doen.
Eerst wil zij echter het volgende onder uw aandacht brengen:
- wat de commissie verwachtte, bleek uit de binnengekomen reacties juist te zijn: het is ondoenlijk om in de correctiemodellen alle varianten te vatten die in de beantwoording ook goed kunnen zijn, de mogelijkheid van diverse varianten is immers een verschijnsel dat inherent is aan ons vak;
- hieruit vloeit voort dat de beoordeling welke variant goed, welke half goed en welke fout is bij de leraren ligt;
- de commissie wil de collega's ook de ruimte geven om te bepalen of de puntenwaardering van niet helemaal goede antwoorden gehalveerd dient te worden;
- de commissie zag geen aanleiding op grond van de binnengekomen brieven tot wijziging in de waarderingsschaal over te gaan, met uitzondering van vraag 44 in het werk voor gymnasium en atheneum.

Met vriendelijke groet en
de meeste hoogachting, teken ik,
namens de commissie,

(w.g.) C.M.H. Bosch.

B i j l a g e bij brief
22-5-1976 van de C.E.G.E.S.

Mavo-3

1. 4 goed = 4 punten; 3 goed = 3 punten; enz.

18. Het noemen van de staten is niet noodzakelijk.

Mavo-4

1. 4 goed = 4 punten; 3 goed = 3 punten; enz.

3. Het antwoord is: Nee, want de eerste politionele actie was in 1947.

4. Een van de drie genoemde groepen is voldoende.

10. Er dienen minimaal twee activiteiten genoemd te worden.

17. Het antwoord op I kan ook luiden: onjuist. (Reden: "Sommige leerlingen misten het "geleidelijk" uit de oorspronkelijke tekst van de Petitie Soetardjo en kozen daarom voor: onjuist". De commissie is van mening dat in een dergelijk geval, uitgaande van de lessituatie, dit antwoord goed gerekend moet worden.)

24. Het noemen van de vier staten is niet noodzakelijk.

Havo

11. Toevoegen: indien twee verwisseld: 1 punt; meer dan twee verwisseld: 0 punten.

12. Wanneer alleen II geantwoord wordt, mag dit antwoord goed gerekend worden.

13. Wanneer alleen II geantwoord wordt, is dit antwoord passabel.

21. 4 goed = 4 punten; 3 goed = 3 punten; enz.

22. Het antwoord op I kan ook luiden: onjuist. (Reden: "Sommige leerlingen misten de toevoeging "binnen de grenzen van de Grondwet" uit de oorspronkelijke tekst van de Petitie Soetardjo en kozen daarom voor: onjuist". De commissie is van mening dat ook hier, uitgaande van de lessituatie, dit antwoord goed gerekend mag worden.)

22. 6 goed = 6 punten; 5 goed = 5 punten; enz.

27. Naar aanleiding van opmerkingen is de commissie van oordeel dat deze vraag beter had kunnen luiden: "Waardoor besloot de Verenigde Staten over te gaan tot toewijzing van 400 miljoen dollar aan Griekenland en Turkije?" De tweede zin van de vraag kan weggelaten worden. De commissie laat de beoordeling van het antwoord geheel aan de leraren over.

37.38.42.43. Een jaar verschil in de beantwoording is passabel.

52. Het antwoord kan ook zijn: Ja, immers het wijzen op de handhaving van troepen en het niet houden van verkiezingen suggereert de stelling: een opgelegd regime.

54. Toevoegen: 3 goed = 2 punten; 2 goed = 1 punt.

Vwo

26. In plaats van: zie regel 9-11, of regel 19-20 dient gelezen te worden: zie regel 4-5, regel 7-8, of regel 14-15.

44. a. : 2 punten, moet zijn: max. 4 punten.
b. : 2 punten, moet zijn: max. 4 punten.

COMMISSIE EINDEXAMENEXPERIMENTEN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

Secretariaat :

Bloemendaalseweg 190 A
Overveen
Telefoon 023-257602
Postrekening 2465667

Aan de leraren en leraressen
die deelnemen aan het experimenteel
centraal schriftelijk eindexamen
geschiedenis en staatsinrichting
in 1976, eerste tijdvak.

Uw brief van | Ons kenmerk Bo/JL 5-482 | Bijlage(n) | Datum 24 mei 1976.

Zeer geachte collega's,

Hierbij stuur ik u een aantal vragen over het experimenteel c.s.e.g.s., eerste tijdvak.
De C.E.G.E.S. stelt het bijzonder op prijs indien u de vragen wilt beantwoorden en het ingevulde formulier vóór 15 juli a.s. wilt zenden aan: Bureau C.E.G.E.S.,
Postbus 6,
Overveen.

Bij voorbaat hartelijk dank voor uw medewerking.

Tevens zend ik u hierbij de gegevens voor de definitieve normering, die ik u in de brief bij het examenwerk toegezegd heb.

Met vriendelijke groet,
hoogachtend,

namens de commissie,

C.M.H. Bosch.

COMMISSIE EINDEXAMENEXPERIMENTEN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING (C.E.G.E.S.).

Secretariaat: Bloemendaalseweg 190 A, Overveen. Telefoon 023-257602.

Enquêteformulier voor de evaluatie van het experiment c.s.e.g.s. 1976

N.B. Wilt u uitsluitend het antwoordhokje aankruisen dat u van toepassing vindt?

Wilt u s.v.p. vóór 15 juli a.s. de vragen beantwoorden en het formulier aan bovenstaand adres terugzenden?

---

1. Aan welk examen heeft u deelgenomen?	MAVO-3	MAVO-4
	HAVO	VWO

---

2. Hoe luidt uw oordeel over de omschrijvingen van de twee onderwerpen?	Ned.Indië/ Indonesië	Koude Oorlog
a. De omschrijving was niet duidelijk.		
b. De omschrijving was wel duidelijk.		
c. De omschrijving noodzaakte mij aspecten te behandelen, die ik anders niet zou hebben belicht.		
d. De omschrijving noodzaakte mij niet aspecten te behandelen, die ik anders niet belicht zou hebben.		
e. De omschrijving noodzaakte mij meer lesuren aan het onderwerp te besteden dan ik anders zou hebben gedaan.		
f. De omschrijving noodzaakte mij niet meer lesuren aan het onderwerp te besteden dan ik anders gedaan zou hebben.		
g. De omschrijving noodzaakte mij methodisch anders te werk te gaan dan ik gewend ben.		
h. De omschrijving noodzaakte mij niet methodisch anders te werk te gaan dan ik gewend ben.		
i. De omschrijving heb ik ervaren als een inbreuk op mijn vrijheid als docent(e).		
j. De omschrijving heb ik niet ervaren als een inbreuk op mijn vrijheid als docent(e).		

---

3. *Hoe luidt uw oordeel over het aan de omschrijvingen toegevoegde historisch materiaal?*

	Ned.-Indië/ Indonesië	Koude Oorlog
a. Het historisch materiaal werd niet als een nuttige handreiking ervaren.		
b. Het historisch materiaal werd wel als een nuttige handreiking ervaren.		

4. *Hoe luidt uw oordeel over de aan de omschrijvingen toegevoegde literatuurlijsten?*

	Ned.-Indië/ Indonesië	Koude Oorlog
a. De literatuurlijst werd niet als een nuttige handreiking ervaren.		
b. De literatuurlijst werd wel als een nuttige handreiking ervaren.		

5. *Aan welk examenwerk geeft u de voorkeur?*

a. Examenwerk dat samengesteld is uit vragen die een kort antwoord vereisen.	
b. Examenwerk dat samengesteld is uit vragen die een uitvoerig antwoord vereisen.	
c. Examenwerk dat samengesteld is uit vragen die een antwoord vereisen dat ongeveer het midden houdt tussen kort en uitvoerig.	
d. Examenwerk dat samengesteld is uit vragen die een antwoord vereisen die tot de typen a en b en c behoren.	

6. *Hoe luidt uw oordeel over de in het correctiemodel voorgestelde antwoorden?*

	Ned.-Indië Indonesië	Koude Oorlog
a. Kon u zich in het algemeen niet met de voorgestelde antwoorden in het correctiemodel verenigen?		
b. Kon u zich in het algemeen wel met de voorgestelde antwoorden in het correctiemodel verenigen?		

7. *Hoe luidt uw oordeel over de voorgestelde waarderingsschaal?*

	Ned.-Indië Indonesië	Koude Oorlog
a. Kon u zich in het algemeen niet met de voorgestelde waarderingsschaal verenigen		
b. Kon u zich in het algemeen wel met de voorgestelde waarderingsschaal verenigen?		

8. *Hoe luidt uw oordeel over de voorgestelde cijferbepaling?*

a. Kon u zich in het algemeen niet met de voorgestelde cijferbepaling verenigen?	
b. Kon u zich in het algemeen wel met de voorgestelde cijferbepaling verenigen?	

9. *Vragen over het afwijken van correctiemodel, waarderingsschaal en cijferbepaling.*

a. Indien u één of beide hokjes van vraag 6a aangekruist hebt, wilt u dan op de pagina's hierachter (pagina 5 en 6) vermelden bij welke vragen (s.v.p. nummers noemen) u van het in het correctiemodel voorgestelde antwoord afgeweken bent?
En waarom u dat gedaan hebt?

b. Indien u één of beide hokjes van vraag 7a aangekruist hebt, wilt u dan op genoemde pagina's hierachter (pagina 5 en 6) vermelden bij welke vragen (s.v.p. nummers noemen) u van de in de waarderingsschaal voor de antwoorden voorgestelde punten afgeweken bent?
En waarom u dat hebt gedaan?

c. Indien u het hokje van vraag 8a aangekruist hebt, wilt u dan op de pagina's hierachter (pagina 5 en 6) aangeven op welke wijze u van de voorgestelde cijferbepaling afgeweken bent?
En waarom u dat hebt gedaan?

---

10. *Toelichting en commentaar.*

a. Wilt u op de pagina's 7 en 8 uw antwoorden op de vragen 2 tot en met 5 nog nader toelichten indien u dat nodig oordeelt?

b. En/of wilt u uw commentaar op het werk in het algemeen geven?
U kunt dat eveneens op de pagina's 7 en 8 doen.

Ter beantwoording van vraag 9:

Ter beantwoording van vraag 9:

Ter beantwoording van vraag 10:

Ter beantwoording van vraag 10:

N.B. De vragen 11 en 12 zijn uitsluitend bestemd voor de door de C.E.G.E.S. aselect gekozen en daarna uitgenodigde scholen.

11. De beschikbare tijd.

niet

a. De beschikbare tijd voor het maken van dit schriftelijk eindexamen was voldoende. ☐

b. De beschikbare tijd voor het maken van dit schriftelijk examen was voldoende. ☐

12. *Wilt u in onderstaande tabel uw oordeel geven over de afzonderlijke vragen door aan te kruisen wat u van toepassing vindt?*

vraagnummer	Het taalgebruik van de vraag is:					Het historisch probleem dat aan de orde wordt gesteld is:				
	te moeilijk	moeilijk	juist goed	gemakkelijk	te gemakkelijk	te moeilijk	moeilijk	juist goed	gemakkelijk	te gemakkelijk
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										

vraagnummer	Het taalgebruik van de vraag is:					Het historisch probleem dat aan de orde wordt gesteld is:				
	te moeilijk	moeilijk	juist goed	gemakkelijk	te gemakkelijk	te moeilijk	moeilijk	juist goed	gemakkelijk	te gemakkelijk
29										
30										
31										
32										
33										
34										
35										
36										
37										
38										
39										
40										
41										
42										
43										
44										
45										
46										
47										
48										
49										
50										
51										
52										
53										
54										
55										
56										

Ruim 17.000 kandidaten doen mee aan experimenten

Schriftelijk examen geschiedenis

DEN HAAG (ANP) — Als volgende maand de duizenden eindexamenkandidaten aan de tand worden gevoeld, zal het voor het eerst zijn, dat een aantal leerlingen niet alleen in een schoolonderzoek maar ook centraal schriftelijk voor het vak geschiedenis wordt getoetst. Het zijn er 17.167 van ruim 500 scholen voor VWO, HAVO en MAVO, die op vrijwillige basis aan dit experiment meedoen.

Bijna vijf jaar geleden kwam er een commissie, die naging of een centraal schriftelijk examen voor geschiedenis en voor staatsinrichting mogelijk is en die nu de proef op de som neemt. Bij de proef wordt gebruik gemaakt van het eindexamenonderdeel „de laatste halve eeuw". Het programma vermeldt bovendien een paar onderwerpen voor het schoolonderzoek. Of er een centraal schriftelijk kan komen voor staatsinrichting wordt nog bekeken.

Voor de landelijke proef zullen de kandidaten zich op 12 mei aldus het weekblad van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, verdiepen in de problematiek van „de koude oorlog 1945-1964" en de ontwikkeling „van Nederlands-Indië tot Indonesië 1941-1949". Voor volgend jaar zijn als onderwerpen aangegeven „Nederland in de crisisjaren 1929-1939", „Midden-Oosten 1915-1967" en 1917-1941 Rusland onder Stalin".

Aan het centraal schriftelijk voor geschiedenis doen bijna 3.000 van de ruim 15.000 kandidaten voor dit vak mee van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (VWO), 5.102 van de 22.729 van het hoger algemeen voortgezet onderwijs (HAVO), 10.523 van de 37.859 kandidaten van het vierjarig en 564 van de 2.215 van het driejarig middelbaar algemeen voortgezet onderwijs (MAVO).

In totaal doen dit jaar 161.837 leerlingen mee met de eindexamens VWO, HAVO en MAVO. De grootste groep is die van het vierjarig MAVO: 81.311. Het aantal HAVO-examinandi beloopt 44.743, dat van het VWO bedraagt 29.658. Dit zijn in het geheel ruim 14.000 kandidaten meer dan er vorig jaar aan de eindexamens deelnamen.

Daarbij komen nog de kandidaten die op het lager beroepsonderwijs voor de eindstreep staan. Op 169 scholen wordt geëxamineerd volgens het eindexamenbeluit lager technisch onderwijs, op 161 scholen volgens het LBO-besluit, dat nieuw is. Aan deze examens nemen tesamen 14.325 kandidaten deel.

Daarbij komen nog de 2.925 kandidaten van de 583 scholen voor lager huishoud- en nijverheidsonderwijs, die op drie na alle examens afnemen volgens het nieuwe LBO-besluit.

Brabants Dagblad 28/4 '76

Vragen over Indonesië politiek gevoelig

Trouw 20-5-1976

Geschiedenisexamen leert leraren discussiestof

Van onze onderwijsredactie

OVERVEEN — Gisteren zijn voor het eerst op ruim vijfhonderd scholen landelijke examens in geschiedenis afgenomen. De eerste indruk van deze experimentele examens is dat het werk niet te moeilijk was. Het experiment zal nog twee jaar worden voortgezet, daarna zal bekeken worden of het centraal schriftelijk examen ook voor geschiedenis verplicht moet worden.

De scholen voor mavo, havo, atheneum en gymnasium die nu aan het examen meededen hebben dat uit vrije wil gedaan. De eerste commentaren die we kregen waren over het algemeen dan ook niet ongunstig. De groep leraren die zich verzet tegen een centraal geschiedenis-examen heeft zelf geen ervaring en kon daarom gisteren nog moeilijk een oordeel geven.

De opgaven gingen over twee van te voren bekende onderwerpen: „Van Nederlands-Indië tot Indonesië" en „De Koude Oorlog". De mavo-kandidaten hadden twee uur voor 23 vragen (driejarige mavo) of 29 vragen (vierjarige mavo). De havo-kandidaten kregen tweeëneenhalf uur voor 56 vragen en de v.w.o.-leerlingen eenzelfde tijd voor 46 vragen. Verschillende leraren vonden het aantal vragen voor de gestelde tijd te groot. Havo-leerlingen hadden nog geen drie minuten per vraag.
De heer P. G. Ruys, mavo-leraar in Bussum, vond dat de opgaven best te doen waren, maar „je moest wel uitkijken"... Voor mavo-leerlingen was de formulering van de vragen nogal ingewikkeld, waardoor verbaal begaafde leerlingen een duidelijk voordeel hadden.

Het onderwerp „Nederlands-Indië" vond de heer Ruys nogal omstreden. In de leraarskamer ontstond een heftige discussie over de afwikkeling van de Indonesische kwestie. De mavo-opgave bevatte een brief van een Nederlandse soldaat, die net op Java is aangekomen om deel te nemen aan de politionele acties. Hem valt op hoe hartelijk en gastvrij de Javanen zijn en hij schrijft: „Het zal dan ook zelfs diegenen die in Holland „progressief" heten, moeilijk vallen daarin de aanblik van een door „koloniale imperialisten" onderdrukt volk te herkennen." De vraag is dan natuurlijk wat in 1948 „progressief" was.

„Niet gelukkig"

Dergelijke strijdpunten beroeren overigens de oudere generatie meer dan de jongere. De heer Ruys: „Indonesië staat erg ver van hen af en ik vind „De koude oorlog" veel beter. Overigens blijf ik zelf de voorkeur geven aan schoolexamens boven een landelijk examen."

De heer H. Uhlrich, gymnasiumleraar in Leiden, vond de vragen over het algemeen goed. Ook hij was niet gelukkig met het onderwerp Indonesië. Als je dat wilt behandelen kun je dat beter in verband met de hele dekolonisatie doen. Nu was het erg veel Nederlandse politiek. De vragen waren ook zo dat je het onderwerp goed in je kop moest hebben. Bij de Koude Oorlog kon je met een goede algemene kennis en enig verstand veel meer bereiken. Uhlrich had graag een kleiner aantal vragen willen hebben en hier en daar wat meer „open" vragen met ruimte voor een eigen beschouwing.

„Redelijk"

K. van Dijk, leraar aan de rijksscholengemeenschap Noord-Kennemerland en voorzitter van de vereniging van geschiedenisleraren (maar niet als zodanig sprekend), vond het werk redelijk. Hij wees ons op een havo-vraag, waarover wel eens enige discussie zou kunnen ontstaan. Vraag 17 luidde: „Waarom hecht Nederland zoveel waarde aan de federatievorm voor de Verenigde Staten van Indonesië?" Volgens de richtlijnen voor de correctie (waaraan leraren niet strikt gebonden zijn) moet daar staan dat Nederland voor een gedecentraliseerd bestuur was (de Republiek zou het niet alleen voor het zeggen mogen hebben). Van Dijk: „Je zou ook kunnen denken aan de ethische politiek die recht wilde doen aan de grote etnische verschillen in Indië of ook (minder welwillend) aan de neokoloniale verdeel- en heerspolitiek.

Het is maar één voorbeeld om aan te geven hoe gevoelig zo'n geschiedenis-examen kan liggen. Welke gevoeligheden nog meer geraakt zijn zal in de komende maanden wel duidelijk worden. Want met dit experiment is het lot van het geschiedenis-examen nog niet bezegeld.

Experimenteel geschiedenisexamen geslaagd

„Haagsche Courant" 20/5-'76

Den Haag — Met uitzondering van enkele plaatsen in ons land waar vandaag nog de vakken Russisch en Fries worden geëxamineerd, zijn dinsdag en woensdag de examens voor voortgezet onderwijs beëindigd met de vakken biologie, aardrijkskunde, geschiedenis en de expressievakken. Het examen kunstgeschiedenis bood een uiterst verzorgd beeld. De kandidaten kregen een boekje voorgelegd, waarin kunst en kunstplaatwerk stond plus een vragenvel en daarover een antwoordenvel. De vraag is of het handig is dat er afzonderlijk een vel voor vraag en antwoord wordt gegeven, dit vanwege de overzichtelijkheid.

Van de kandidaat werd vereist dat hij kennis, inzicht en toepassing van kennis toonde. Verder was ook wel het compact duidelijk formuleren een eis.

Over veel antwoorden kon nog wel het een en ander verteld worden. Het algemeen beeld van dit examen is dat kandidaten niet mogen klagen. Dit werk was te doen in de gegeven twee uur. Als de kandidaat het examen goed gemaakt heeft bezit hij een goede visie op kunst.

Voor het vak biologie was dit jaar voor alle scholen in het land het centraal schriftelijk examen verplicht. Ondanks het feit dat aan de experimentele examens van '74 en '75 nog de nodige fouten kleefden, heeft men het toch aangedurfd het CSE verplicht te stellen. De reacties van de leraren op het biologie-werk waren over het algemeen zeer positief. De leerlingen daarentegen oordeelden anders. Nog steeds leeft bij hen de gedachte dat biologie „een leervak is". Vragen waarbij men met een aantal gegevens verschijnselen moet verklaren die men niet kent blijven de leerlingen vreemd vinden.

Het vak aardrijkskunde heeft te kampen met een identiteitscrisis. Als men de examens geografie bekijkt, kan men zich afvragen wat is hieraan nu specifiek geografisch. Een algemeen correctiemodel is haast niet te geven, doordat de kandidaten veelal lokaal geïnjecteerd zijn, waardoor er per regio geheel verschillende antwoorden kunnen komen. Vraag 15 van het aardrijkskunde-examen was hiervan een duidelijk voorbeeld. Wat is regionaal en wat is stuwend? Dit kan per plaats geheel verschillend zijn. Men kan zich afvragen of de vraag over de dorpshuizen wel bij de openluchtrecreatie thuishoort. Ik dacht van niet.

door K. D. Prins

In Deventer is een grote zalennood. Daarom komen de verenigingen naar het dorpshuis in Diepenveen om te feesten. Beter was dan ook geweest de vraag te stellen: met welk doel zijn deze dorpshuizen gezet?

Onbekend

Bij het HAVO bleek dat de commissie begrippen bekend veronderstelde die het niet zijn.

Begrippen als SPE, Standaard Bedrijfs Eenheid, hadden wel in de geokrant gestaan, maar deze krant wordt niet door iedereen gelezen. Een begrip als ontmenging werd door velen niet gekend. Uit dit examen blijkt duidelijk dat men de experimentele fase bij aardrijkskunde nog niet kan afsluiten. Dat ook de scholen niet meer staan te trappelen om mee te doen blijkt wel uit de afnemende belangstelling: ruim 500 tegenover vorig jaar nog bijna 900. In de VNG (Vereniging van Nederlandse Geschiedenisleraren) is veel kritiek op het CSE. Zij beweren dat het schriftelijk examineren van geschiedenis niet mogelijk is. Waarschijnlijk hebben de opstellers van het examen daarom wel hun uiterste best gedaan om van de opgaven iets goeds te maken. En goede opbouw van de moeilijkheidsgraad; naast kennis was veel inzicht vereist. Ook moest men over een gedegen oordeel beschikken. Opdracht 23 gaf zeven uitspraken, die gedaan waren door resp. Kennedy, Churchill, Chroesjtsjof, Fidel Castro, Truman en Nasser. Deze opgave was echt niet gemakkelijk voor de jeugd. Men moest weten uit welk land deze mensen kwamen, in welke tijd ze leefden en wat zij zoal gezegd konden hebben. Bij geschiedenis dreigt een grote kloof te ontstaan tussen de deelnemers aan het CSE en de afwachters. Van de drie oude zaakvakken vind ik dat de commissie-geschiedenis er het best in geslaagd is een schriftelijk examen te maken.

WENNEN AAN PROEF ME

Het Parool van 20-5-1976

door SIARD DWARSHUIS

„Ook ik moet nog helemaal aan een schriftelijk eindexamen geschiedenis wennen", zei gistermorgen geschiedenisleraar — aan de Osdorper Schoolgemeenschap in Amsterdam — drs S. Wildeman over het examen dat een aantal van zijn havo-leerlingen op dat moment nog aan 't maken waren.

Dit jaar voor 't eerst konden de scholen (vwo, havo, vier- en driejarige mavo) op basis van vrijwilligheid aan zo'n centraal afgenomen geschiedenisexamen meedoen. Examenstof is de geschiedenis van de laatste vijftig jaar, waaruit enige tijd vóór het examen enkele onderwerpen worden gekozen en aan de scholen worden meegedeeld. Deze eerste keer waren dat: de „koude oorlog" van 1945 tot 1964 en de ontwikkeling van Nederlands-Indië tot Indonesië, 1941—1949.

Leraar Wildeman heeft geen spijt ervan dat de havo-afdeling van zijn school aan dit nog experimentele examen heeft meegedaan. „De zwaarste is wel meegevallen, hoewel ik persoonlijk de vragen over Indonesië toch moeilijk vind. Vooral die vraag over de Troonrede (vier fragmenten uit Troonredes van 1946 tot 1949, die door de kandidaten in de juiste volgorde moesten worden gezet) vereist een grondige kennis.

De volgende opgave (vijf citaten van bij de Indonesische kwestie betrokken personen, waarbij vier gegeven namen moesten worden gezocht) is evenmin erg makkelijk. Maar er zijn ook heel eenvoudig te beantwoorden vraagjes bij."

Inzicht

Behalve zuivere kennisvragen zijn er ook nogal wat waarvoor aardig wat historisch inzicht vereist is. Vindt leraar Wildeman dat op het havo-examen beide aspecten even zwaar moeten wegen?

„Ik zou bij de havo toch wat meer de nadruk op kennis willen leggen. Maar ik ben niet ontevreden. Vroeger hadden wij geschiedenisleraren het hele examen in eigen hand, doordat er alleen een schoolonderzoek in werd afgenomen. Nu komt het examen meer in de openbaarheid. Op dit examen kunnen we nu in het onderwijs gaan voortbouwen."

De leerlingen in Osdorp die aan dit examen hebben deelgenomen,

(D.) Op deze pagina zie je een affiche uit het jaar 1945. Bekijk de prent goed.

Vragen:

11. Op het affiche staat: „d'r uit".
    Wie moet(en) eruit?
12. Waarom moet deze affiche in ons land tussen half mei en half augustus van bovengenoemd jaar verspreid zijn?
13. Onderaan staat op het affiche: „Indië móét bevrijd . . ."
    Zou je je kunnen voorstellen dat een Indonesische nationalist toen een andere verklaring aan het woord „bevrijd" gaf? Licht je antwoord toe.

Deze vragen waren voor geschiedenis-havo en -mavo gelijkluidend.

Vragen over koude oorlog en de Indonesische kwestie

T SCHRIFTELIJK

Hieronder staan vier met Romeinse cijfers genummerde fragmenten uit Troonredes uit de jaren 1946, 1947, 1948 en 1949. Ze staan niet in de juiste volgorde van tijd.

I. „Met verheuging mag worden geconstateerd, dat de staatkundige opbouw van de federalistische gebieden in Indonesië gestadige vooruitgang heeft gevonden. In al deze gebieden kan ook een bevredigend, zij het onderling gevarieerd, herstel van het economische leven worden waargenomen.
De verhouding tot de Republiek blijft bij voortduring zorg baren. De op grondslag van de Renvillebeginselen gevoerde onderhandelingen hebben nog niet de zozeer gewenste oplossing kunnen brengen . . ."

II. „In belangrijke delen der Buitengewesten is reeds in eerste aanleg overgegaan tot de vestiging van een nieuwe rechtsorde, steunend op de beginselen, die in mijn rede van 7 december 1942 werden neergelegd. Met vertegenwoordigers der bevolking uit die Buitengewesten, waar het Geallieerd Opperbevel de verantwoordelijkheid voor de bestuursvoering heeft overgedragen, wordt thans beraadslaagd over de vervulling, langs loyale en vreedzame weg, van de nationale verlangens . . ."

III. „Zwaar is de druk, die nog steeds op de volkeren van Nederland en Indonesië rust als gevolg van het uitblijven van definitieve overeenstemming over een nieuwe rechtsorde. Smartelijk zijn in het bijzonder de verliezen aan mensenlevens.
Met dankbaarheid en eerbied denk ik aan hen, die vielen als slachtoffers van hun plichtsvervulling. Het bijeenkomen van de Ronde Tafel Conferentie, die thans hier ter stede wordt gehouden, heeft echter de hoop doen herleven, dat, hoe ernstig en ingewikkeld de vraagstukken ook zijn . . . partijen er in zullen slagen spoedig een bevredigend eindresultaat te bereiken . . ."

IV. „De verbetering, die verleden jaar kon worden aangewezen in de ontwikkeling der gebeurtenissen in Indonesië, ondervond ernstige belemmeringen.
Weliswaar zijn verdere schreden gezet op de weg naar verwezenlijking ener nieuwe rechtsorde, steunend op het beginsel van vrijwillige samenwerking. De staat Oost-Indonesië kwam tot stand. West-Borneo en andere delen van de Archipel werden erkend als zelfstandige gebieden met een eigen bestuur . . ."

Opdracht:

11. Geef met behulp van de Romeinse cijfers de juiste volgorde van de tijd aan.

Uit het havo-examen geschiedenis.

zijn niet over de hele linie zo content als drs Wildeboer. „Ik had niet gedacht dat 't zo gemakkelijk zou zijn dat papiertje binnen te krijgen", zegt een zelfverzekerde Paul Flentge, die daarbij niet alleen aan het geschiedenisexamen denkt dat volgens hem eigenlijk niet zwaar genoeg was. Zijn klasgenote Astrid de Vetten valt hem bij en denkt dat zij net zo goed het (moeilijkere) vwo-examen had kunnen doe.

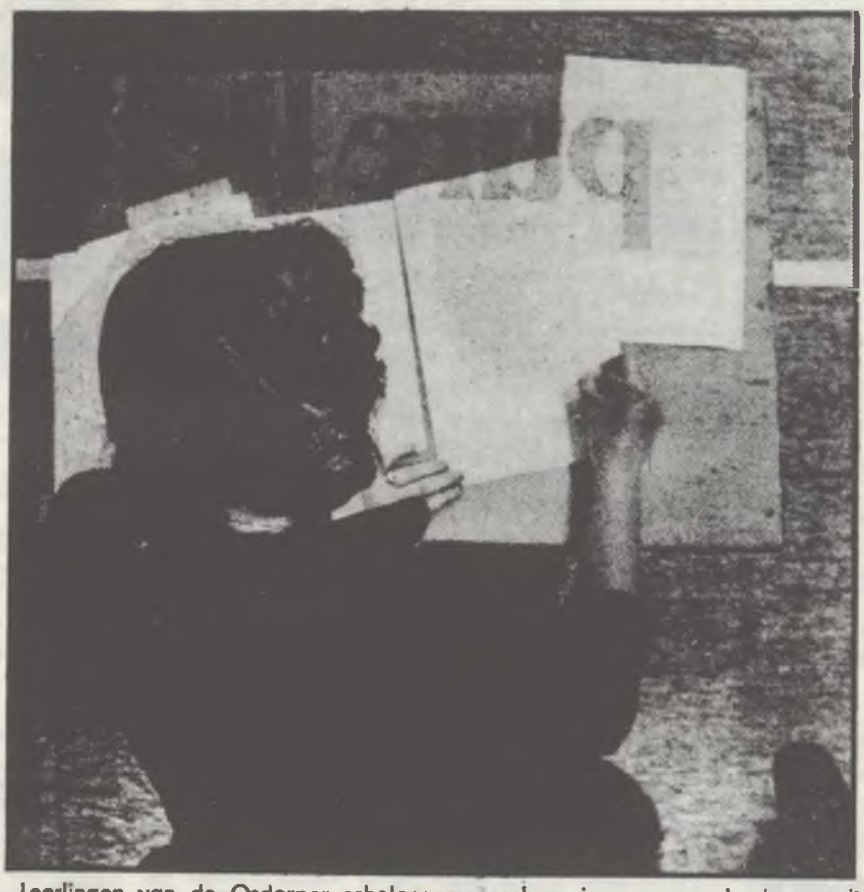
Maar Tulia Haas had wèl moeite met de geschiedenisopgaven. „Er waren van die rare vragen bij, zoals het in volgorde zetten van citaten. Ik kon niet vinden uit welke jaren die fragmenten uit de Troonrede precies waren."

Ook leraar geschiedenis H.F. Kortekaas, van de Dalton-mavo Vincent van Gogh aan het Hygiëaplein in Amsterdam-zuid, is best te spreken over het schriftelijke geschiedenis-examen. De mavo-kandidaten kregen opgaven die vaak dezelfde waren als die voor het havo, maar uiteraard geprobeerd was het hele examen aan te passen aan de specifieke mavo-eisen. Kortekaas is het in het algemeen met dit examen wel eens. „Gelukkig geen eenzijdige nadruk op weetjes en feitjes, al komen zulke vragen gelukkig óók voor. Dit examen maakt gebruik van authentiek historisch materiaal. De beantwoording van de vragen daarover vraagt wel eeen goed inzicht in de stof."

Meningen

Wat leraar Kortekaas „niet zo goed" vindt, is dat in dit examen „de meningen die de leerlingen hebben, weinig kans maken." Moet het dan een examen vol mening zijn? „Nee, maar stel je voor: je bent pro-Amerikaans, of communist, en hebt uitgesproken menin-

'GESCHIEDENIS



Leerlingen van de Osdorper scholengemeenschap, ingespannen bezig met 't geschiedenisexamen.

gen. Die mening wordt in dit examen niet getoetst. Een goed gevormde, ontwikkelde mening wordt gedragen door de feiten. Op grond van feitenmateriaal kan iemand een keuze doen. Maar ik weet niet, of dat zo makkelijk in een examen te toetsen is!"

De school van leraar Kortekaas heeft vroeger wel eens aan een experimenteel geschiedenis-examen met meerkeuzevragen meegedaan. Dat vond hij geen succes. Dit examen, zonder meerkeuzevragen, is volgens hem veel beter. „Best een aardige vraagvorm: niet helemaal open, maar ook niet zo gesloten als de meerkeuzevragen. Mijn leerlingen zijn trouwens ook tevreden, waarbij hun beoordeling varieert van makkelijk tot „ontzettend moeilijk".

Deze laatste examendagen staan trouwens bijna helemaal in het teken van de experimentele examens. Voor de expressievakken deed dinsdagmiddag onder meer de mavo-afdeling in Osdorp mee aan het schriftelijk examen kunstgeschiedenis en kunstbeschouwing. Open vragen naar aanleiding van een fraai uitgevoerde brochure vol kleurenfoto's. De onderwerpen: beeldhouwkunst, . bouwkunst, ambachtelijke en industriële vormgeving (poppen, machinaal naaien en borduren, hijskranen, brievenbussen, draagtassen). Herkenbaar voor de kandidaten en daardoor vast wel een „geslaagd" examen.

De uitslag....

Gistermiddag werd op een aantal scholen één schriftelijk examen aardrijkskunde afgenomen. Net als bij geschiedenis nog op experimentele basis. Vandaag Fries en Russisch voor nog minder kandidaten. En nu maar wachtén op de uitslag.

Experiment bij aardrijkskunde valt beter dan geschiedenis

NRCrt/Handelsblad 20-5-1976

Eindexamens 1976

Door Ton Elias

ASSEN, 20 mei — „Een experiment kan best leuk zijn, maar dan moeten ook alle leerlingen in het land eraan mee doen", betoogt Greet Tammes Buirs. „Dan is het geen experiment meer", roept iemand anders. „Dat kan wel zijn", zegt Greet, „maar een mondeling examen voor geschiedenis is gemakkelijker dan een schriftelijk. Je kunt er meer bij kwijt dan, zoals nu, bij het beantwoorden van vragen op papier".

„Maar doordat je geschiedenis schriftelijk hebt gedaan, zul je heus niet kelderen", meent Bruno Feijen. „Nou", klinkt het uit een andere hoek, „ze zeggen dat we gelijke kansen houden om te slagen — maar is dat wel zo? Men kan het schriftelijk werk soepel gaan beoordelen, maar je bent nu voor geschiedenis anders in de weer geweest dan normaal, ten koste van tijd die aan andere vakken besteed kon worden".

Of het werkelijk zo'n brok tijd heeft gekost, betwijfelt Dik Boersma. Maar Ronella Enter zegt dat zij, toen ze geschiedenis voor haar examenpakket koos, in ieder geval had willen weten dat de school zou gaan meedoen aan het experiment centraal schriftelijk examen geschiedenis. „De" school is de christelijke scholengemeenschap in Assen (1360 leerlingen), waar dit jaar zowel geschiedenis/staatsinrichting als aardrijkskunde voor vwo, havo en mavo schriftelijk geëxamineerd zijn.

Ervaring

Dit blijkt te zijn gebeurd uit de overtuiging: als er zo'n landelijk schriftelijk examen wordt ingevoerd — het schijnt daar, evenals bij andere vakken, vroeg of laat op te „moeten" uitdraaien — is het nuttig er zoveel mogelijk ervaring mee te hebben opgedaan. Er echt voor geporteerd is men, wat geschiedenis betreft, nauwelijks. De leerlingen uiten vooral praktische bezwaren, maar de leraren komen daarnaast met fundamentele bedenkingen — uitlopers van een discussies die in vakkringen al enige jaren gaande is.

Met centraal schriftelijk werk kan natuurlijk wel een zekere kennis gepeild worden, maar bij geschiedenis gaat het om meer dan feiten. Eigen levensbeschouwing en eigen zicht op de historie spelen bij het interpreteren een rol, zo wordt ook door de experimentencommissie volledig erkend.

Die commissie is er zeker niet op uit het vak geschiedenis in de knoei te laten raken. Ten onrechte is de commissie verweten dat zij steeds nauwer verbonden zou raken met het Centraal instituut voor toetsontwikkeling — het tegendeel is het geval.

Maar een en ander neemt de beduchtheid niet weg dat het centraal schriftelijk werk te weinig gericht zal kunnen worden op de dingen waarom het juist gaat.

Waarom?

Overdreven gezegd: men vreest dat geschiedenis wordt teruggeschroefd naar het leren van jaartallen.

In het vwo-werk van dit jaar zitten vragen waarmee de kandidaat kan laten zien hoe diverse politieke partijen zich opstelden in het conflict met Indonesië. Vooral zou het echter moeten gaan om het waarom van die stellingneming, aldus drs. L. Kok, die in Assen geschiedenis geeft.

Een ander bezwaarlijk punt is het effect van het vooraf aanwijzen van onderwerpen waarover de kandidaten aan de tand zullen worden gevoeld. Dat was nu De koude oorlog en Nederlands-Indië tot Indonesië. Men ziet dan speciale uitgaven hiervoor op de markt komen en zo gaat het examen de lessen beheersen, terwijl die twee thema's buiten de onderwerpen vallen die de leerlingen zelf kiezen.

De koude oorlog en de Indonesische afscheiding behoren eigenlijk tot de ordinaire schoolboekenstof, zegt leraar Oosterlo. In theorie zou men er niet te veel extra werk van moeten maken, want anders bleef je nergens, werd op een vergadering over het het experiment gezegd. Maar de praktijk wijst wel anders uit: naar verhouding gaan er in Indonesië en de koude oorlog veel te veel tijd en energie zitten.

Vijfhonderd vwo-havo-mavo-scholen doen vrijwillig mee aan het geschiedenisexperiment. Dat de kandidaten „vrijwillig" zo hun eigen ideeën hebben is al aangestipt. Het wordt herhaald in het vervolg van de discussie wanneer men ook aanvoert dat geschiedenis-mondeling juist een aardige compensatie kan zijn tegenover vakken waarmee een leerling het niet goed redt.

Bij al deze twijfels en kritiek zijn overigens leraren en leerlingen toch niet slecht te spreken over de opgaven zelf. Wanneer er dan zo'n examen moet zijn, is dit geen slechte vorm.

Wel een paar kanttekeningen: sommige vragen waren te onnozel. Daarbij ook een te groot aantal vragen — er kunnen er zeker tien uit, vindt Bruno (vwo). Bij de mavo formuleert Trudy van Woerkom als bezwaar dat er van saaie stencils vooral veel geleerd moest worden dat nu in het geheel niet aan de orde kwam.

Verschillen

Interessant is hier en daar het onderscheid tussen de niveaus van verschillende categorieën opgaven.

Om een indruk te geven van het geheel: er moesten bepaalde teksten aan bepaalde figuren worden toegeschreven, citaten chronologisch geordend, leuzen geanalyseerd e.d. Mooi en aardig, maar als wenspunt blijft hangen dat de geschiedenisleraren op deze school vinden dat zij beter zelf met die teksten en prenten aan de slag zouden kunnen in een mondelinge ondervraging van de leerlingen.

Bij aardrijkskunde (ook een experiment van een aantal scholen) ligt het wat anders. Drs. P. Stellingwerf noemt de aard van dit vak veel exacter. Er wordt bij het verdere heen en weer praten wat afwijzend gedaan over bepaalde voorbeelden en over de noodzaak hier en daar te gokken in het aardrijkskundewerk, maar als het erop aankomt wringt de schoen hier minder dan bij geschiedenis.

Het komt erop aan als ik vraag wie van de kandidaten achter het examen zoals het nu verliep een plusteken zet ten teken van instemming en wie een minteken ter afwijzing. Slechts twee kandidaten op een groep van een kleine twintig zijn wat geschiedenis betreft helemaal vóór; bij aardrijkskunde worden het er echter zes.

Slotopmerking van Stellingwerf: Het ergste is dat met de cijferberekening (6,1 - 7,3 etc.) een precisie wordt gesuggereerd die niet helemaal waar te maken is.

Een schijnexactheid is het en meer niet.

Reactie van Nicolette Leemstra op groepsgenoten die zich zorgen maken over de toepasbaarheid van wat je op school leert: „Je te pletter leren moet je nooit doen. Ik hoop alleen dat ze me een manier van denken hebben bijgebracht".

Schriftelijke examens met geschiedenis en aardrijkskunde waardig af gesloten

(Door Jos Ahlers, hoofdredacteur van School)

Ruim 33.000 leerlingen op meer dan 800 scholen voor mavo, havo en vwo deden gistermiddag aan het nog altijd experimentele examen aardrijkskunde mee en gistermorgen bogen kandidaten van ruim 500 scholen zich over het experimentele examen geschiedenis. Er worden overigens al jaren proeven met deze twee vakken genomen, zo nieuw was het dus ook weer niet.

Het was een waardig slot. Geen uitschieters. Voor veruit de meeste kandidaten is het schriftelijk nu voorbij. Vandaag treedt alleen nog een klein groepje aan voor de talen Fries en Russisch.

Sinds 1973 worden er voor het vak geschiedenis proeven met het schriftelijk examen genomen en gisteren begon de tweede fase van dat experiment: een landelijke proef. In sommige kringen is dit een omstreden zaak, men vindt daar dat je geschiedenis niet schriftelijk kunt examineren. In tal van ons omringende landen is dat overigens een doodgewone zaak en de historici die ik gisteren sprak, hadden er ook weinig moeite mee. Ze vonden wel dat je de gewone gang van zaken bij examens — het eindcijfer is het gemiddelde van het cijfer van het schoolonderzoek en het schriftelijk — bij dit vak eigenlijk niet zou moeten toepassen. Bij het schoolonderzoek komt wel vier keer zoveel stof aan de orde als bij het schriftelijk. Een dergelijk probleem speelt overigens ook bij de moderne talen.

Bij het schriftelijk geschiedenis worden er twee onderwerpen gekozen uit de laatste halve eeuw. Voor dit jaar waren dat: De koude oorlog 1945-1964 en Nederlands-Indië tot Indonesië 1941-1949. Volgend jaar zullen dat zijn: De Nederlandse crisisjaren en het Midden-Oosten tussen 1915 en 1967.

Het aardige is dat deze onderwerpen voor mavo, havo en vwo gelijk zijn en dus moet er werk op drie niveau's worden gemaakt. Het lijkt de middenschool wel. Bij alle drie de schooltypen kreeg men wel erg veel papier op tafel. Soms besloeg de tekst bij een vraag een heel vel, terwijl het antwoord in één regel gegeven kon worden. Er moest dus wel erg veel gelezen worden. Enkele docenten wezen erop, dat men aan Nederlands-Indië normaliter niet zoveel aandacht meer besteed zou hebben, het leeft nog maar bij zeer weinig leerlingen. Anderen vonden dat je zoiets eigenlijk wel voor de hele geschiedenis kunt zeggen. Bij het vwo raakte men wat in tijdnood. Verder geen klachten.

Aardrijkskunde

Voor aardrijkskunde kan een soorgelijk verhaal worden verteld, al hoor je bij deze groep docenten geen bezwaren tegen het schriftelijk eindexamen. Integendeel. Ik kan niet aan de indruk ontkomen, dat een vak er pas echt bij gaat horen, als er ook schriftelijk in geëxamineerd wordt. Ook hier is men alweer jaren met proeven bezig, maar het aantal kandidaten voor aardrijkskunde is dit jaar toch wel erg groot geworden. Men moest vijf Nederlandse onderwerpen bestuderen: rail-wegverkeer; schaalvergroting landbouw, verstedelijking, openluchtrecreatie en aardolie en aardgas. Verder kon men kiezen uit vragen over twee landen: de Verenigde Staten en Rusland.

In het examenwerk werden al die onderdelen aan de orde gesteld en dat betekende per definitie, dat over elk deelterrein maar weinig gevraagd kon worden. Vooral voor het gekozen land stonden de vragen in geen verhouding tot het bestudeerde. Als je een heel boek over Rusland hebt doorgewerkt en je krijgt dan een paar vragen over de fysische landbouw van dat land, dan is dat wel mager. Voor de Verenigde Staten gold hetzelfde en het wordt nog saaier, als je over het gekozen land ook nog vragen over aardgas en aardolie krijgt, terwijl je dat onderdeel ook al bij Nederland hebt gehad. Er was duidelijk sprake van eenzijdigheid.

Een leerlinge zei bij het verlaten van de examenzaal dan ook: „Zonde van al dat leren. Maar een volgende deelde triest mee: „Van Rusland wist ik helemaal niets. Dat kan, omdat de vragen zo'n piepklein deelterrein betroffen.

De docenten waren overigens zeer tevreden, als ze al niet klaagden dat sommige onderdelen op stof uit de tweede klas betrekking had. Bij het vwo zei men dat het werk nog gemakkelijker was dan van het havo en daar vond men het ook redelijk.

Nog een enkele kanttekening: de kaartjes waren allemaal in zwart-wit gedrukt en met de vele verschillende arceringen werd het al gauw onduidelijk. De leerlingen gebruiken normaliter allemaal atlassen met gekleurde kaarten. Men zou toch eens aan kleurendruk voor dit vak moeten gaan denken. Er kwam bij het havo een kaart in het examenwerk voor zonder legenda en dat is toch wel een gekke zaak. Er zaten verder een paar heel typische weetjesvragen in. Tenslotte: bij tal van vragen werd een nogal gewrongen Nederlands gebruikt.

Haarlems dagblad 20 mei 1976.

drs. J.G. Toebes

VOOR DE LAATSTE MAAL: HET LEDO-PROJECT*

Het is de laatste tijd stil geworden om het Ledo-project (Ledo=Leren door te doen), het bekende project voor "sociale wereldoriëntatie" van het Instituut voor Onderwijskunde te Groningen.
Dit werd in 1968 geïntroduceerd met als aanvankelijke doelen:
a. de ontwikkeling van een onderwijsleerpakket voor het vak geschiedenis ten behoeve van de didactische aansluiting tussen lager en voortgezet onderwijs.
b. de ontwikkeling van een model voor leerstofplanning.
Daarbij zou worden nagegaan welke overdrachtsvormen gehanteerd moeten worden voor een dergelijk leerplan (Interimrapport Ledoproject, 1968-1972, Groningen, 1972 p. 5)
Sinds 1971 werd niet meer over geschiedenis maar over sociale wereldoriëntatie gesproken omdat volgens Drs. A.H. van den Berg (de geestelijke vader en leider van het project, daarvoor geschiedenisleraar, nu directeur van het Kohnstamm-instituut te Amsterdam) het niet om een vak ging maar om een doel. Want "niet de leerstof die terwille van de feiten onderwezen wordt staat centraal, maar de leerstof die leerlingen in staat stelt in contact te komen met verschillende opvattingen en feiten die daaraan ter grondslag liggen" (Jet Bruinsma in het Ledo-nummer van Het Schoolblad (31 augustus 1972, p.629)
Het volgend jaar kwam het project wat meer in de openbaarheid door een brief van Prof. Schöffer in Kleio (13e jaargang (1972), no.1), waarin deze zich fel verzette tegen de teneur van het project. Hij verweet de samenstellers een onjuist gebruik van de geschiedenis. De wijze van aanbieden zou bij kinderen "niets dan verwarring, anti-intellectuele associaties en modderige noties omtrent problemen van maatschappij en samenleving" doen ontstaan.
Kort daarop (in april 1972) kwam er van de sectie geschiedenis van de Academische Raad (toenmalig voorzitter: Prof. Schöffer. . .) een zeer negatieve verklaring over het Ledo-project, waarbij men alle vakhistorici opriep zich van medewerking eraan te onthouden. Tevens werd het Instituut voor Onderwijskunde te Groningen gevraagd om het project te staken wegens "een onjuiste besteding van gemeenschapsgelden" (het project had een subsidie van 1,8 miljoen gulden ontvangen van de Stichting voor het Onderzoek van het Onderwijs (S.V.O.), een semi-overheidsinstelling).
In het zelfde jaar verscheen het (moeilijk toegankelijke) Interim-rapport over het Ledo-project 1968-1972, dat ook toegezonden werd aan het bestuur van de V.G.N., dat nu ook wel tot een standpuntbepaling moest komen. Het oordeel (gepubliceerd in Kleio, 13e jaargang, no. 10.) was wat genuanceerder dan dat van de Academische Raad, maar niettemin afwijzend om de volgende redenen:

1. het Ledo-project gaat van bepaalde hypothesen uit maar beargumenteert deze niet;
2. men heeft de structuur van het vak geschiedenis niet geanalyseerd;
3. men heeft niet voldoende het gevaar van de indoctrinatie onderkend;
4. door Ledo-mensen wordt een valse beeldvorming gegeven van de huidige manier van lesgeven in het vak geschiedenis.

Dit laatste verwijt trof vooral het boekje van de journalist-historicus Jan Bank, Sociale wereldoriëntatie (Groningen, 1972), bestemd voor ouders en andere belangstellenden, dat zinnen bevatte als: "Is het wel mogelijk dat leerlingen alle feiten en veldslagen, graven en kabinetten kennen van het jaar nul tot heden? "

* Naar aanleiding van: Chris Bartelds, *Leren door te doen. Leerplan ontwikkeling in samenwerking tussen wetenschap en praktijk.* 's-Gravenhage 1975.

In de zomer en het najaar van 1972 stond het project volop in de belangstelling o.a. door artikelen in diverse dag-week-en maandbladen, na een geruchtmakende persconferentie in Groningen, waar de toenmalige V.G.N.-voorzitter Ulrich als zijn mening te kennen gaf dat Ledo een bepaalde maatschappijopvatting aan het kind wilde opdringen en dat zo de school gebruikt wordt voor politieke doeleinden.
Dit was ook de zorg van A.R.-senator Diepenhorst, die daarover vragen stelde aan de toenmalige minister van onderwijs, van Veen, die blijkens zijn antwoord het gevaar voor indoctrinatie weliswaar niet zo groot achtte, maar het project wel "te ambtieus en te idealistisch" noemde.
Tenslotte stond Ledo centraal op een conferentie in Amersfoort over "de maatschappelijke relevantie van het geschiedenisonderwijs op de basisschool", georganiseerd door de drie Pedagogische Centra in februari 1973. (Verslag ervan in een uitgave van het Algemeen Pedagogisch Centrum te Amsterdam)
Daarna werd het stil om het project. We hoorden al spoedig dat Albert van den Berg ermee ophield, terwijl ook de historicus Bos uit het gezichtsveld verdween.
De storm heeft blijkbaar louterend gewerkt, althans voor diegenen die bleven. Dit blijkt wel uit het (populaire) eindrapport, dat nu verschenen is. Hierin wordt een eerlijk overzicht gegeven van het wel en wee van het project. Dit houdt in dat ook de feilen van het project worden genoemd, ja zelfs breed worden uitgemeten. Het modieuze jargon en het profetische, gelijkhebberige toontje dat veel proza van Ledo in voorgaande jaren kenmerkte ontbreekt hier gelukkig geheel.
Dit laatste hangt natuurlijk ook samen met het feit dat dit eindrapport (in tegenstelling tot het Interimrapport) vooral bedoeld is "voor hen die met één of twee benen in de onderwijspraktijk staan". Daarnaast zijn er (n.b.) nog acht deelrapporten verschenen, die meer een wetenschappelijke verantwoording bevatten.
Zonder in een "zie je nu wel! "-sfeer te komen is het, vooral voor toekomstige leerplanontwikkelaars zoals binnen de C.M.L.G.S. m.i. erg nuttig de oorzaken van het (geheel of gedeeltelijk) falen van Ledo na te gaan. Bartelds noemt de volgende:

1. Er was te weinig rust voor theorievorming; er was onvoldoende tijd voor het maken van goed bruikbare producten (p.16/17).
2. Het experimentele karakter van het project is ten aanzien van de scholen te weinig benadrukt.
3. Er was te weinig contact met de schoolleiding (p.31).
4. Er was te weinig samenwerking tussen de constructeurs van het lesmateriaal en de docenten (p.39,p.111).
5. Er is te weinig individuele begeleiding aan docenten gegeven (p.140); docenten werden te weinig in specifieke vaardigheden getraind (p.143).
6. De groep was te heterogeen samengesteld; daardoor was het moeilijk tot één standpunt te komen (p.46). Toen de vernieuwingsgezinde "wetenschappers" hun zin trachtten door te drijven haakten de meer behoudende docenten af.
7. De gespreksleiders beschikten over te weinig onderwijskundig inzicht (p.55) Daardoor kwam er een kortsluiting tussen "wetenschappers" en "het veld".
8. (n.a.v.6) Het (n.b. bij meerderheid van stemmen aangenomen) "criterium" dat "kinderen de gelegenheid moeten krijgen eigen opvattingen te ontwikkelen, ook al zouden die afwijken van die van hun ouders en docenten" stuitte (begrijpelijk) op verzet van orthodox-christelijke deelnemers. Conclusie van Bartelds (m.i. wat overtrokken): je kunt geen curriculum voor sociale wereldoriëntatie samenstellen voor alle gezindten (p.63).

9. Men was veel te ambitieus en te optimistisch geweest over de mogelijkheden om in één keer goed materiaal af te leveren (p.92).
10. Er was te weinig voor leerlingen geschikte en toegankelijke informatie: "een van de grote struikelblokken voor probleemgericht onderwijs" (p.99).
11. De leerlingen beheersten onvoldoende een aantal instrumentele vaardigheden, voorwaarden voor een goed verloop van een onderwijsleerproces (p.103). "Er is daarbij weinig aandacht besteed aan de vraag hoever de huidige werkwijze van de leerlingen van het ideaalbeeld verwijderd was" (p. 106).
12. De interne schoolorganisatie met zijn 50-minutenlessen werkte niet mee aan een goed verloop: de bij elkaar horende onderdelen werden zo versnipperd. (p.108)
13. De onderlinge opbouw van de onderdelen had weinig aandacht gekregen (de volgorde werd n.b. bij hoofdelijke stemming bepaald!) Daardoor bestond er weinig onderling samenhang (p. 113).
14. Het bleek erg moeilijk de leerlingen voor de gestelde problematiek te interesseren. Ledo is "er onvoldoende in geslaagd de relatie te vinden tussen de problematiek uit de samenleving en de vorm waarin die in de belevingswereld van het kind een rol speelt" (p. 113).
15. Bij het ontwikkelen van leerstofpakketten over sociale problematiek is één van de centrale problemen "dat ook de volwassenen (ja zelfs de deskundigen) niet eensgezind zijn in de analyse van de problematiek" (een gegeven dat ieder nadenkend burger bekend zou moeten zijn. . .) "In hoeverre is het vanuit het criterium "objectiviteit" mogelijk om leerlingen van 11 tot 14 jaar met dergelijke complexe problemen te confronteren zonder dat ze erin verdrinken? " (p.118)
16. Bij een vrij ongestructureerde introductie ontstonden er moeilijkheden bij het formuleren van een probleemstelling door de leerlingen. Ook werd er "te gemakkelijk volstaan met schijnoplossingen en vooroordelen speelden een te grote rol" (p.120) "Het handelen van leerlingen leek een beetje op dat van volwassenen aan de stamtafel van een kroeg, waar in een handomdraai problemen van wereldniveau worden opgelost" (p. 120).
17. (in aansluiting op het voorgaande) Bij de keuze van de leerinhouden werd te weinig rekening gehouden met de beginsituatie van het kind qua kennis, belangstelling, begripsvermogen en motivatie (p. 124).
18. "Te lichtvaardig is men in het Ledo-project aan het probleem van de criteria voor de moeilijkheidsgraad van teksten en redactionele structuur voorbijgegaan (p. 126/127). Ook de vraag wat de waarde van illustratie kan zijn is blijven liggen.
19. De constructie en de productie van de leerstofpakketten was over teveel mensen gespreid (p. 129).
20. De docenten beschikten niet over taakuren voor het uitvoeren van het project.

Vooral de conclusies over de eindtoets zijn voor het waarderen van het project niet erg bemoedigend: "Uit het onderzoek blijkt niet dat leerlingen van de projectscholen de intellectuele vaardigheden beter beheersten dan de leerlingen uit de controle-groep" (de niet-project-scholen) (p.131). Ook bleek niet dat leerlingen van het Ledo-project meer interesse hadden voor sociale problematiek dan andere leerlingen (p.132).
Daar de voorlichting aan de ouders niet optimaal was en omdat het project zo moeizaam verliep veranderde (zo blijkt uit een onderzoek) ook de houding van hen t.o.v. sociale wereldoriëntatie niet.

Men kan alle bewondering hebben voor de eerlijke wijze van verslaggeving. Het is wel jammer dat veel zaken, die door anderen al veel eerder werden gesignaleerd de betrokkenen pas na zo'n lange periode van narigheid en frustratie duidelijk zijn geworden.
En wat nog vervelender is: hoeveel goodwill ten aanzien van onderwijsvernieuwing zal er niet verspeeld zijn door de gang van zaken met betrekking tot Ledo. Hoeveel praktijkmensen zullen onderwijskundigen en didactici met hun theorieën doorspekt met (in hun ogen) "ondoorzichtig jargon" niet identificeren met utopisten à-la-Ledo en zich daarom bij voorbaat al van hen afwenden?

Ledo wordt voortgezet als "N.S.L.-project": Naar een strategie voor leerplanontwikkeling. Dit is voor een deel gebaseerd op dezelfde uitgangspunten: "Kinderen leren in samenwerking met anderen sociale problemen aan te pakken op een kritische en creatieve wijze". Ook gaat men daarbij uit van de noodzaak van een intensieve samenwerking van wetenschapsmensen en docenten bij het ontwikkelen van curricula. Zij zullen daarbij trachten de fouten van Ledo te vermijden.
Het is jammer dat ze niet vermelden welke "wetenschappers" bedoeld worden. Hopelijk wordt o.a. aan historici gedacht. Maar die moeten dan niet tevoren zo ingepakt worden dat ze, zoals Prof. Schöffer, bij voorbaat al kopschuw worden. Misschien dat de nieuwe project-groep zich ook minder polariserend kan opstellen tegenover wat minder hard lopende organisaties als bij voorbeeld de V.G.N. en de C.M.L.G.S. zodat ook een zekere goodwill gekweekt wordt en de afstand tot de werkelijkheid niet al te groot wordt.
Rest mij de "projectontwikkelaars" veel sterke toe te wensen. Die zullen ze wel nodig hebben. De weerstanden zullen groot zijn terwijl de erfenis meer op een failliete boedel lijkt.

prof. dr. J.W. Schulte Nordholt

DE AMERIKAANSE REVOLUTIE*

Het is tweehonderd jaar geleden dat de Amerikanen – als we ze op dat moment al zo noemen mogen – de beslissende, de meest revolutionaire stap zetten in hun opstand tegen Engeland. Op 2 juli 1776 riepen ze hun onafhankelijkheid uit, op 4 juli legden ze als goede achttiende-eeuwers aan de mensheid rekenschap af van hun motiveringen voor een zo vergaande beslissing. Nu, twee eeuwen later, weergalmt de hemel boven het westerse continent van het herdenken en daar is natuurlijk veel aardigs in. In het verleden ligt het heden. Maar wie dieper op dat verleden in gaat, wie er meer uit wil halen dan alleen een nationaal bewustzijn of een internationale roeping, merkt al spoedig dat het allemaal niet zo eenvoudig is, dat het met de Amerikaanse revolutie net zo gesteld is als met onze opstand tegen Spanje. Een historicus moet in navolging van Jan Romein spreken van een vergruisd beeld, zo gecompliceerd dat men aarzelt er wat voor bezieling dan ook aan te ontlenen.

Honderd jaar geleden was dat allemaal zo veel makkelijker. Toen waren de Amerikanen nog gelukkig in hun isolationisme en zij lazen met welbehagen het grote, juist voltooide werk van George Bancroft, in tien delen maar liefst waarvan er zeven over de revolutie handelden, *History of the United States*[1]). Daar werd het geijkte beeld gegeven van het wrede bewind van Engeland waartegen de arme kolonisten wel in opstand moesten komen en dat was dan een grote stap voorwaarts geweest op de weg naar de voltooiing der mensheid. Bancroft had nog bij Hegel gestudeerd, hij schreef over de Amerikaanse revolutie net als zijn vriend John Lothrop Motley over de opstand der Nederlanden. Van dat prachtige beeld is werkelijk weinig over, generaties recalcitrante historici hebben het overhoop gehaald, lastige vragen gesteld, of liever, ze hebben de vragen en antwoorden van hun eigen tijd geformuleerd. "Social Darwinism" en toenadering tot Engeland leidden omstreeks 1900 tot de opvatting dat het hele conflict niet veel anders was geweest dan een intern conflict binnen het Empire, dat men niet met nationale emoties maar met wetenschappelijke akribie moest benaderen. De voorman van deze zgn. "Imperial School", Herbert Osgood, was ook al in Duitsland geschoold, maar dan bij von Ranke en von Treitschke.[2]) Aan het begin van onze eeuw kwam de hervormingsbeweging, die we kennen als die der Progressives. Ook zij stimuleerde de historici, nu tot het stellen van sociale vragen. De revolutie, beweerde de fijnzinnige historicus van Cornell, Carl Becker, was een klasse-conflict geweest waarbij het niet alleen ging om de vraag naar *home rule*, maar vooral naar "who should rule at home"[3]). Charles Austin Beard, de man die lange tijd het hele historische bedrijf in Amerika zou beheersen, publiceerde in 1913 zijn geruchtmakende boek *An Economic Interpretation of the Constitution*, waarin hij de "Founding Fathers", de opstellers van de grondwet van 1787, ontmaskerde als kapitalistische belanghebbenden bij een orde, die eigenlijk alles wat zo enthousiast begonnen was in de revolutie verloochende. 1787 was het verraad aan 1776.[4])

Maar een nieuw nationalisme dat opkwam tijdens de tweede wereldoorlog verzette zich tegen die visie. De revolutie was geen sociale omwenteling geweest, want Amerika kende immers geen sociale verschillen, zoals Europa, het was altijd al uniek geweest daar het geen feodaal verleden had gehad om zich tegen te verzetten. Amerikanen waren daarom

*In verband met de in september '76 te organiseren conferentie "Amerika 200 jaar" ontving de P.A. commissie bijgaand artikel van prof. Schulte Nordholt als een eerste oriëntatie en als een, naar de P.A.-commissie hoopt, opwekking om de conferentie bij te wonen. Zie verder blz. 742.

ook altijd veel pragmatischer geweest, niet behept met de Europese ballast aan theorie, reden ook waarom er in later tijd geen Marxisme nodig was in hun land. Het al in de 19e eeuw geliefde cliché *Europa denkt, Amerika handelt* kwam hier van pas zoals men bijzonder duidelijk kan nalezen in de werken van één van de brilliantste representanten van deze opvatting, Daniel Boorstin.[5]) Maar een nieuwe crisis van het Amerikaanse bewustzijn, in onze eigen tijd uitgebarsten, heeft heel wat vraagtekens gezet bij het werk van deze "Consensus"-school, die ook wel, en niet ten onrechte is aangeduid als die der "neo-Whigs". Zo hier en daar komen zij inderdaad weer vrij dicht bij de oude ideeën van Bancroft en de zijnen, door hun nadruk op het unieke karakter van de revolutie, het eigen Amerikaanse, zo helder en contrastrijk afstekend tegen de boze Franse revolutie.

Het is niet alleen de onzekerheid, de twijfel aan zichzelf, die bij de jongste generaties van Amerikaanse historici dit beeld heeft aangetast. Daarbij komen vooral ook de nieuwste ontwikkelingen van methodische aard op het eigen vakgebied. Vergelijkende geschiedenis en kwantificering hebben het beeld buitengewoon genuanceerd. De vragen die gesteld worden zijn minder alomvattend, meer op details toegespitst. Om met het begin te beginnen, wat voor Amerikanen waren dat eigenlijk, die in 1775 naar de wapens grepen? Hoeveel sociale verschillen kenden ze, hoeveel bewustzijn van een eigen aard? Het onderzoek naar de structuur van de bevolking der dertien koloniën is grondig op gang gekomen en daarbij werden twee vragen gesteld, allereerst die naar de sociale structuur en ten tweede naar de invloed daarvan op het politieke bestel. In een uitstekend boek heeft Jackson Turner Main (zijn voornamen dankt hij aan het feit dat hij een kleinzoon is van de beroemde historicus van de Frontier, Frederick Jackson Turner) aangetoond dat er wel degelijk aanzienlijke verschillen in welzijn en aanzien waren tussen de Amerikaanse kolonisten, al kende men niet de extremen van de Europese landen.[6]) Maar tot spanningen leidde dat zelden (er zijn wel enkele voorbeelden van botsingen), omdat de mobiliteit zo groot was, horizontaal in de ruimte van de nieuwe wereld, waarvan men de grenzen nog niet eens kende, maar ook verticaal, want een gefixeerde stratificatie als in Europa (die zelfs daar begon te wankelen) kende men niet. In het laatste, posthume werk van Richard Hofstadter, *America at 1750, a Social Portrait*[7]) vindt men een helder overzicht van de sociale toestanden, met veel aandacht voor de armste groepen, de "indentured Servants" (een groep Europese arbeiders die voor hun overtocht betaalden met een aantal jaren verplichte dienst) en de slaven. De fluctuerende klasseverschillen werden omschreven met aanduidingen als "the better sort", "the middling sort" en "the meaner sort", of ook wel de "gentlemen" en de "persons in lower life", en dat is dan een verdeling die we weervinden in de notities van de jonge Gijsbert Karel van Hogendorp, gemaakt tijdens zijn reis in 1783.

De vraag is vervolgens in hoeverre deze sociale verschillen uitwerking hadden op het politieke bestel. Voor sommige gebieden, zoals b.v. Nieuw Engeland, was het heel goed mogelijk te onderzoeken hoeveel mensen stemrecht hadden voor de overal aanwezige "assemblies". Een onderzoek van het echtpaar Robert E. en B. Katherine Brown liet zien hoe zowel in Massachusetts als in Virginia de economische structuren weinig strak waren, bezit in een of andere vorm, vooral van land, wijd verbreid was en dan ook een vrij algemeen kiesrecht tot gevolg had[8]). Maar dat betekende niet dat de mensen van de "middle class" ook deel hadden aan het bestuur. Hoeveel representatie er ook was, de hogere functies bleven toch voorbehouden aan een élite uit de betere standen. Die paradoxale situatie hebben verschillende geleerden trachten te verklaren uit de aanwezigheid van wat ze noemden, in navolging van Walter Bagehot, "a deferential society", een maat-

schappij waarin de aanzienlijken nog inderdaad het aanzien genoten, het vertrouwen dat zij bekwaam waren om het land te besturen[9]). Al met al een maatschappij met aanzienlijk meer gelijkheid dan in Europa, met een vloeiende structuur, maar nog wel met resten van Europese geleding, (of moet men zeggen algemeen menselijke distincties?) Een pijnlijke notitie daarbij, die typisch pas in onze tijd gemaakt kon worden: het was de aanwezigheid van een wel strak gestructureerde verscheidenheid, van een onderste klasse van zwarte arbeiders, die het voor de anderen, de blanken, mogelijk maakte, een vorm van sociale vrede en eensgezindheid te vinden.[10])

Een ander complex van vragen is dat naar de houding van Engeland. Was het werkelijk vol te houden dat de Engelse koning een wrede tyran was, er op uit om het "droit divin" van de Stuarts terug te winnen, zoals de oude Whig-historici zo kleurrijk beschreven hadden? Hadden de kolonisten gelijk als ze beweerden dat er een samenzwering tegen hen op touw werd gezet in Londen om hen te beroven van hun laatste vrijheden? En was dan inderdaad de revolutie, net als de onze tegen Philips II, een echt conservatieve poging om de oude privileges te bewaren? Een hele groep Engelse historici, geleid door de beroemde Sir Lewis Namier, is al sinds voor de laatste oorlog bezig geweest om dit beeld op te ruimen. In een reeks van boeken hebben zij gewezen op het complexe systeem van Engelands politiek, met allerlei cabalen en facties, Tories en Whigs dooreen. Er stond geen koninklijke macht tegenover de parlementaire, integendeel, de invloed van de koning werkte door middel van benoemingsrechten en patronage juist via het Parlement en dat was dan ook de oorzaak van de Amerikanen, toen ze na 1765 geleidelijk aan het Parlement alle zeggenschap ontzegden, al snel ook met de koning in conflict moesten geraken. Niet dat er een samenzwering was in Londen, wel een gebrek aan visie maar ook aan opties en in elk geval een verlammende traditie, versterkt door bureaucratie. Daarbij moet dan wel nog het typische vooroordeel der Engelse leiders tegenover alle soorten koloniën (er werd weinig onderscheid onderkend tussen de nederzetting en het wingewest) worden vermeld. Mannen als Townshend, Shelburne, Germain en hun consorten konden met de beste wil van de wereld de kolonisten niet als gelijken erkennen, wat zij wezenlijk voor Amerika beoogden was een positie als die van Ierland[11])

Een volgend probleem daarmee verbonden is dit: wanneer begon eigenlijk die Engelse politiek zo lastig te worden voor de kolonisten en tenslotte zo onverdragelijk dat zij in verzet kwamen. Traditioneel is het om daarbij te beginnen bij 1763, toen de zevenjarige oorlog voorbij was en Engeland, om de schulden van die grote inspanning te dekken, nieuwe belastingen aan de kolonisten probeerde op te leggen (waaronder de beruchte Stamp Act) die zo'n geweldig verzet zouden oproepen. Nieuwere onderzoekingen verschuiven dat punt naar vroeger, komen met allerlei voorbeelden van verzet tijdens die oorlog en zelfs al daarvoor.[12]) Op zichzelf is dat nu niet zo'n verschrikkelijk belangrijk punt, maar wat er achter zit is het wel. Wat was dat verzet eigenlijk? Een puur economische afkeer van de nieuwe belastingen of meer dan dat, ook een uiting van een nieuwe bewustzijn, ontstaan uit afstand en vervreemding? Waar begint de Amerikaanse identiteit? Die vraag is, laten we dat voorop stellen, eigenlijk veel te groot en er zijn haast evenveel antwoorden op als er historici over geschreven hebben, d.w.z. legio! Uiterlijke factoren dienen onderscheiden te worden van dieperliggende. Natuurlijk heeft de aanwezigheid van een Engels leger in de koloniën (een huurlingen-leger dat ondergebracht en betaald moest worden) het verzet aangewakkerd, zeker heeft de verovering van Canada in 1759 de Engelse protectie overbodig gemaakt en daarmee de kolonisten als het ware vrij spel gegeven. Maar was er ook zoiets als een ontluikend nationalisme in het geding? Of

moeten we blijven vasthouden aan de bekende traditionele voorstelling dat het allemaal alleen maar ging om het eventuele recht van het Parlement in Londen om belastingen op te leggen? De discussie over de soorten belasting die wel en die niet waren toegestaan, over de al of niet geldigheid van "virtual representation" der kolonisten in het Parlement, over de relatie van de koloniën tot het moederland, vertoonde een gestadige verschuiving in radicale richting: tenslotte verwierp men elk Engels recht op belastingheffing, ontkende men elke band met het Parlement.[13])
Ongetwijfeld waren er daarbij economische belangen in het geding, al is de vraag hoe gunstig of ongunstig het mercantilisme voor de Amerikanen was ook al niet zo gemakkelijk eensluidend te beantwoorden. Maar de historici van de laatste tijd hebben heel sterk de nadruk gelegd op de ideële factoren. Zij hebben de vraag gesteld welke geestelijke wortels de revolutie had. Het interessante feit is dat de Amerikaanse kolonisten zoals alle in de staat geïnteresseerde achttiende-eeuwers een grote bewondering hadden voor de Engelse Constitutie. Die werd beschouwd als de vervolmaking van alle denken over staatsinrichting sinds Aristoteles. En de paradox is dan dat de Amerikanen in naam van die Constitutie tegen het moederland opstonden. Nu is het allang gemeengoed dat de invloed van John Locke bepalend is geweest voor de Amerikaanse revolutie. Maar dat is ook weer zo'n algemene mening die correctie of tenminste nuancering behoeft. Aandacht is er de laatste tijd vooral gegeven aan (en dat is niet toevallig in onze tijd) de minder optimistische facetten die juist het constitutionele denken mede bepaalden. Hoe verlicht de burgers misschien ook waren, zij hadden toch een diep besef van menselijke onvolmaaktheid en zij vreesden niets zozeer als de macht van de staat die zo makkelijk tot tyrannie kon leiden. In Engeland was dat zichtbaar, daar had een heerlijke, een "Glorious" revolutie (dè revolutie in het spraakgebruik van de achttiende-eeuwers) in 1689 de ware vrijheid gebracht, maar wat was daarvan sindsdien terecht gekomen dan corruptie en tyrannie! In een magistraal boek, *The Ideological Origins of the American Revolution* heeft Bernard Bailyn enkele jaren geleden uiteengezet dat de Amerikanen sterk beïnvloed waren door het denken en werken van een zeer bepaalde oppositionele groep in Engeland, radicaal progressief, en reeds eerder, door Caroline Robbins, beschreven als Commonwealthmen of "real Whigs"[14]). Met diè Engelsen hadden de kolonisten hun diepe wantrouwen gemeen tegen het Parlement, dat zo corrupt werd gekozen, dat uit zoveel egoïstische facties bestond, tegen de staatskerk en haar monopolie (in Amerika verzette men zich ook in de Anglicaanse kerk met verzet tegen het instellen van bisschoppen)[15]), tegen het staande leger, dat een instrument van tyrannie was in de handen van enkelen, tegen het hele bestel dat, zo geloofde men graag, bezig was met een grote samenzwering tegen de vrijheid.

Het Amerikaanse Puritanisme speelde daarbij een belangrijke rol. De typisch achttiende eeuwse behoefte aan verheerlijking van het eenvoudige en natuurlijke, waar Benjamin Franklin zo'n meesterlijk gebruik van maakte bij zijn diplomatieke zending in de jaren 1777-'83, sloot wonderwel aan bij de Puriteinse nadruk op soberheid. In de veertiger jaren van de eeuw was heel Amerika in opwinding geraakt door de zgn. "Great Awakening", een extatische revival-beweging geleid door de originele theoloog Jonathan Edwards. Nu is het de plausibele theorie van een ander brilliant boek van de laatste tijd *Religion and the American Mind from the Great Awakening to the Revolution* door Alan Heimert (ook al van Harvard, leerling van Perry Miller, de grote kenner van de Puriteinse geschiedenis), dat juist in deze opwekkingsbijeenkomsten de zaden werden gezaaid voor het revolutionaire élan.[16]) Dit Amerikaanse Calvinisme was namelijk niet, zoals gemiddeld het Europese, traditioneel en behoudend van aard, en helemaal niet "otherworldly". Integendeel, het was sterk gericht op een "diesseitig" millennium-denken, het geloofde in een mogelijkheid

tot verwerkelijking van het koninkrijk Gods op aarde. Het was sociaal gericht, het vond zijn aanhang onder het gewone volk, speciaal in het binnenland, en niet onder de rijke vrijzinnige burgers van de steden. Het had als ideaal "a Christian Sparta", zoals één der leiders zei. Het begroette de revolutie als een schoonmaak en straf, niet alleen over de verdorven Engelsen maar ook over het eigen al aardig consumptieve land. De ramp die over ons komt, schreef John Adams in 1776 aan zijn vrouw "will have this good effect at least: it will inspire us with many virtues, which we have not, and correct many errors, follies and vices"[17]).
Wantrouwen en geloof vormden zo, als "feindliche Brüder", de grondslagen van het Amerikaanse verzet. En zij werden gevoed met historische exempels. Bewondering voor de Romeinse burgerdeugd was in Amerika even algemeen als in de oude wereld, maar daarnaast was ook de romantiek van de oer-democratie der Angelsaksen, net als bij ons die van de Bataven, zeer in trek.[18]) En wat de latere voorbeelden betreft, Zwitsers en Hollanders werden gaarne, ook zonder dat men nu zo goed op de hoogte was van hun geschiedenis[19]), gehouden voor nobele democratische volken. Al met al, de Amerikanen leefden in dezelfde gedachtenwereld als de Europeanen, geloofden in dezelfde ideeën, maar, en daar ligt dan het grote verschil, zij hadden geen verleden, en zij waren ver genoeg weg om in hun nieuwe wereld te kunnen realiseren wat in de oude zo lang al gedroomd was. Zo zouden we dan toch weer, tenminste op het ideële vlak, een tamelijk gesloten fraai beeld krijgen van de Amerikaanse revolutie. Het is voortreffelijk samengevat in de voordracht die één van de "grand old men" van de Amerikaanse geschiedschrijving, Henry Steele Commager, hield voor het eerste symposium over de revolutie, in 1972 door de Library of Congress georganiseerd.[20])

Maar er rijzen toch nog heel wat vragen, zelfs al zou men de ideële basis van dit complex van verklaringen aanvaarden. De spanningen erin zijn zo groot. Hoe idealistisch was de revolutie nu eigenlijk? Droomden de rebellen van een betere wereld die zij zouden tot stand brengen? Daar is heel wat bewijsmateriaal voor aan te voeren. Er is geen twijfel aan dat de Founding Fathers bezield waren met grote dromen en dat zij geloofden dat wat zij tot stand brachten van betekenis was voor de hele wereld. Maar hoe verdroeg zich die visie met hun diepgewortelde individualisme, met hun drift om de natuur te onderwerpen, bovenal met hun machteloosheid om hun grootste euvel, de slavernij, op te ruimen? Men kan natuurlijk antwoorden dat dat nu juist het typische van de Amerikaanse samenleving werd, dat zij beheerst werd door een paradox, door een leger van paradoxen. Zeer meeslepend maar wel wat al te totaal is dat gedaan door Michael Kammen in zijn oorspronkelijke boek *People of Paradox* een werk vol met verrassende inzichten, rijk en genuanceerd en toch als het er op aan komt niet geheel bevredigend.[21]) Het probleem van zo'n oplossing is toch dat ze te generaliserend is. Misschien zouden we helemaal niet over dè Amerikanen moeten spreken, maar eerst zien wat voor verschillende soorten er per regio rondliepen. De moeilijke vraag naar de oorsprongen van de Amerikaanse identiteit lijkt daarmee even omzeild.

Lijkt! Het is aantrekkelijk om in de regionale geschiedenis te duiken, en al de verschillen op te merken, te zien hoe de revolutie begint in Massachusetts, krachtige steun vindt in Virginia, maar aanvankelijk weerstand ontmoet in Pennsylvania. Het zou te ver voeren dat probleem hier te behandelen, er is de laatste tijd nogal wat goede litteratuur over[22]). Het feit blijft staan, dat die dertien koloniën met al hun verschillen toch tot samenwerking wisten te komen, een eenheid te vormen. Er zijn historici die dat verklaren uit een reeds

voor 1776 ontstaan besef van verbondenheid, gevoed door een eigen cultuur. Lang te voren was al gesproken, telkens weer over de kans op afscheiding van het moederland, het was als het ware gedetermineerd. De onafhankelijkheid zat "in the womb of time"[23]). Een groot kenner van de koloniale periode, Carl Bridenbaugh, heeft in een kort, indrukwekkend betoog, deze gedachte verdedigd. Een ander heeft er zelfs een kwantificerende studie aan gewijd, en wat hij dan telt is het voorkomen van woorden als Empire, American, Europe, etc., en daaruit concludeert hij het bestaan van een sterke gemeenschap voor de revolutie.[24]) Maar ook hier rijzen weer vragen. Enerzijds is het evident dat de radicale Amerikanen van voor 1776 of in elk geval van voor 1770 (het jaar van de Boston Massacre) en 1773 (de Boston Tea Party) zich meer verbonden voelden met hun Engelse geestverwanten dan met conservatieve landgenoten. In haar uitstekende boek *From Resistance to Revolution, Colonial Radicals and the Development of American Opposition to Britain, 1765-1776*[25]) heeft Pauline Maier weer eens de nadruk gelegd op de warme verbondenheid tussen de Amerikaanse "Sons of Liberty" en de Londense aanhangers van John Wilkes, die satyr van de vrijheid. Wat er gehoopt werd was dat men tezamen zou optrekken, en alleen maar de geografische omstandigheden verijdelen dat. Of is dat teveel gezegd, was de kloof dieper? Maakten de onbegrensde mogelijkheden van hun land de Amerikanen ook tot andere mensen?

Voorts zitten we met het aanvaarden van die Amerikaanse identiteit wel deerlijk met de loyalisten in onze maag. Waarschijnlijk gelooft niemand meer wat John Adams in een achteloze bui later eens beweerde, dat namelijk een derde der bevolking de onafhankelijkheidsstrijd steunde, een derde neutraal was, een derde trouw bleef aan het moederland. Met deze en dergelijke uitspraken konden de Progressieven van het begin van onze eeuw hun beweringen over een burgeroorlog staven. Wij weten niet hoeveel Loyalisten, ook wel Tories geheten, er geweest zijn. Maar het waren er in elk geval vele, en hun exodus naar Canada en Engeland was omvangrijk. Zij zijn de laatste tijd bijzonder in de aandacht gekomen, de ene na de andere studie wordt hun gewijd[26]). Waarom? Vertegenwoordigen zij een aspect van Amerika dat nog altijd duidelijk herkenbaar is in hun conservatisme, hun gehechtheid aan traditie? Het zou heel goed kunnen zijn. Moeilijker nog is het te beantwoorden wat hen dreef, waarom zij dan buiten die beweerde identiteit vielen. Was het eigenbelang? Maar lang niet alle aanzienlijken kozen voor de koning. Dat zou het beeld wel eenvoudig maken, maar het is net niet waar. De scheiding tussen Tories en Whigs, om die Engelse namen dan toch maar te gebruiken, is in het geheel geen klassescheiding. De revolutie werd geleid door rijke kooplieden in Boston en rijke planters in Virginia.

Noch nationaal noch sociaal is er een simpel beeld mogelijk. En ook de oude oplossing voor dit probleem, zoals de progressieve historici die gaven, houdt geen stand. Zij redeneerden aldus: het waren wel de gegoeden die uit onvrede over de belastingen de opstand begonnen, maar zij konden zelf de geesten die zij opriepen geen baas. Een revolutionair élan van de lagere klassen brak zich baan en vond de beste uitdrukking in de Onafhankelijkheidsverklaring. Zo werd de oorlog gewonnen (de Franse hulp als doorslaggevende factor laat ik maar even terzijde). Maar de volstrekte vrijheid die het volk wenste werd vervolgens verloochend door de heren, die in 1787 orde en gezag herstelden en met hun centralistische staat de revolutionaire ontwikkeling afdamden. Van dat beeld is niet veel meer over, het is bij nader toezien allemaal veel ingewikkelder. Ongetwijfeld, er was een radicale stroming, van het begin af, die een duidelijk programma van volksinvloed ontwik-

kelde. In enkele staten wisten deze democraten hun zin door te zetten, speciaal in Pennsylvania.[27]) Daar voerden zij hun idealen uit: het één-kamer-systeem in de volksvertegenwoordiging, een zeer breed bijna algemeen kiesrecht, afhankelijkheid van de uitvoerende en rechterlijke machten van deze legislatieve. Daar werden zelfs nog radicalere geluiden gehoord: stemrecht voor negers, nivellering van bezit zelfs. Maar er kwam tenslotte niets van terecht. Dit soort Rousseau-aanse ideeën schoot geen werkelijke wortel in de diversiteit van de mobiele samenleving, tenminste voorlopig nog niet. Wel begon hier een radicale traditie die we telkens weer terug vinden in de Amerikaanse geschiedenis, maar die nimmer dominerend is geworden. Al lang voor 1787 was in de koloniën het overwicht van de voorzichtiger Whig-ideeën, met de nadruk op een evenwicht der machten en belangen duidelijk.

Het waren deze ideeën die in de diverse grondwetten van de staten tot uitdrukking kwamen, die vervolgens in Philadelphia nationale geldigheid kregen. De Amerikanen hadden minstens evenveel behoefte aan orde en stabiliteit als aan vrijheid. Tegenover het radicalisme van Thomas Paine (en zelfs hij was nog zo gematigd dat hij later in de Franse revolutie bijna zijn hoofd verloor tijdens het Jacobijnse schrikbewind), geuit in zijn felle pamflet *Common Sense,* stond de behoedzaamheid van John Adams, die als reactie daarop zijn *Thoughts on Government* schreef. Maar als wij op die manier een betrekkelijk conservatieve Amerikaanse revolutie ontwaren moeten wij meteen bedenken dat er in geïmpliceerd een ontwikkeling mogelijk was naar verdere democratisering. De Constitutie van 1787 sneed die toekomst niet af, integendeel, opende ze. Daar is de laatste tijd terecht met klem op gewezen, b.v. in de voortreffelijke essays van Cecelia Kenyon[28]). Daarmee komen we dan nog eens terug op het geruchtmakende werk van Charles Beard. Een groot historicus is niet hij die de definitieve waarheid vertelt, maar hij die de mensen aan het denken brengt. Beard heeft ongelijk gehad, min of meer, maar de litteratuur om hem bij te vallen of te bestrijden, beloopt in de halve eeuw sinds 1913 een halve bibliotheek, en dat is toch een niet gering resultaat. Het zou te ver voeren om dat alles hier op te halen. Wat waarschijnlijk duidelijk is is dat het in 1787 niet ging om een strijd tussen "haves" en "have nots", zoals Beard beweerde, maar wel degelijk om een tegenstelling tussen verschillende belangengroepen, het beste te interpreteren als één tussen commerciële en agrarische belangen, waarbij de eerste wisten te domineren. Ook dat is wel weer bestreden, en voorlopig is er nog geen einde te zien aan de strijd rondom Beards boek! [29]) Juist de laatste jaren, nu de kwantitatieve methode de aandacht weer heeft gericht op economische gegevens, immers dikwijls goed bewaard en prettig te verwerken in de computer, blijft dat werk "a bone of contention."

De ideële studiën hebben misschien teveel voorbijgezien aan de materiële factoren. Diverse recente onderzoekingen hebben laten zien hoezeer de partijvorming voor, tijdens en na de revolutie door sociale factoren is beïnvloed. Een brilliante dissertatie van Patricia Bonomi toonde dat aan voor de provincie New York voor 1776[30]). Een grondig werk van Jackson Turner Main bewees het voor de tijd tot 1787[31]), een breed onderzoek van Richard Buel, Jr., liet het zien voor de periode na 1787[32]). Maar dat laatste boek is wijs genoeg niet alles op de kaart van het belang te zetten, het veronderstelt achter de federalistische, commerciële gedachtenwereld een diep wantrouwen in de mens en zijn mogelijkheden en ziet anderzijds een verband tussen de agrarische en optimistische denkbeelden van de Republikeinen van Jefferson. Het is haast niet te verhelpen: als men over Amerikaanse zaken praat, komt men toch altijd weer bij de paradox uit. Want het is niet zo, dat

men die twee lijnen nu duidelijk scheiden kan, zij lopen voortdurend door elkaar heen. De pessimisten die de grondwet maken zijn optimistisch genoeg te geloven dat zij door een evenwicht van jaloezieën te scheppen een ware res publica kunnen tot stand brengen en zij scheppen zo in elk geval de mogelijkheid tot verandering, die weldra, in 1800, gerealiseerd wordt met de grote overwinning van de Republikeinen.[33]) Geen van beiden zijn ze in staat om de dieper liggende spanning tussen vrijheid en gelijkheid werkelijk tot een oplossing te brengen. Het is echter wel tekenend dat zij kort na 1800 tot een soort verzoening komen, één partij vormen van Federalisten en Republikeinen samen, en op die manier, wat ze ook verdoezelen mogen, in elk geval in staat zijn een sterk nationaal besef op te bouwen.

Maar zo rijst de vraag of de revolutie meer was dan een nationale opstand tegen Engeland, oftewel, wat eigenlijk de resultaten van die opstand waren. Was er werkelijk alleen maar behouden wat men had? Of was men in 1787 echt teruggekeerd naar een half feodaal verleden? Het antwoord daarop is er niet alleen een van interpretatie. Als men tracht het verleden te hanteren met hedendaagse begrippen, kan men de Amerikaanse revolutionairen best kwalijk nemen dat zij geen volksdemocratie hebben gesticht. Als men hen meet aan de na hen komenden, kan men hen al verwijten dat zij geen Franse revolutie tot stand brachten, of men prijst hen daarom! Maar voorzichtig en grondig modern onderzoek toont aan in welke opzichten het Amerikaanse bestel inderdaad veranderde. Ten eerste: een hele nieuwe groep mensen begon te participeren in het bestuursproces en die ontwikkeling zou zich blijven voortzetten tot omstreeks 1830 het algemene kiesrecht bereikt was. Ten tweede: de "deferential society" verdween, er ontstond een geloof in gelijke kansen niet alleen maar ook gelijke bekwaamheid voorzover het representatie betrof. Ten derde: de vanzelfsprekende combinatie van belang en macht zoals die in de achttiende eeuw gegolden had, verdween. Er begon een tegenstelling tussen beide te ontstaan, waardoor verantwoordelijkheid en corruptie duidelijk omlijnde begrippen werden. En beide zouden ook in de toekomst ruimschoots te vinden zijn! Ten vierde: de volksinvloed kreeg een nieuw, bijzonder instrument ter beschikking, namelijk de Conventie, een direct, ad hoc gekozen lichaam ter bekrachtiging van de grondwet, sindsdien ook gebruikt voor andere zaken, b.v. het kiezen van candidaten voor het presidentschap. Ten vijfde: het begrip "Consent of the governed" werd in Amerika een levende werkelijkheid die het hele bestel doortrok.[34])

Zo kan men voortgaan, er is werkelijk met de revolutie een nieuw open systeem ontstaan, dat ongekende mogelijkheden in zich borg.[35]) Daar moet men dan bij bedenken dat al deze veranderingen eigenlijk behoorden bij de tijd, men vindt dezelfde tendenzen in Europa, speciaal in Engeland. Men moet er ook bij bedenken wat er niet tot stand kwam. En zonder dan te gemakkelijk vanuit ons heden te oordelen, moet dan toch gezegd worden dat er één groot probleem op droevige, ja onvergeeflijke wijze onopgelost bleef, namelijk dat van de slavernij. De Amerikanen wisten zelf van dat tekort, zij worstelden er mee, zij slaagden er tenminste in om de slavernij te weren uit het nieuw-georganiseerde gebied in het Noordwesten en, zij het op een termijn van 20 jaar, de slavenhandel uit Afrika af te schaffen. Maar dat was niet voldoende, de volgende generaties zouden zeer lijden onder dat tekort van hun vaderen.

Al met al, de bezinning op de Amerikaanse revolutie kan alleen maar doorgaan. De historici schrijven voort en de politici spreken voort. De jonge natie is tweehonderd jaren

oud geworden. En het is heel waar geworden dat haar revolutie de hele wereld aanging. Wel op een heel andere manier dan de Founding Fathers het zich hebben voorgesteld, die de Amerikaanse vrijheid als het voorbeeld voor de wereld zagen.[36]) Er zijn sindsdien al zoveel andere, even gebrekkige modellen, aan de mensheid voorgehouden. De betekenis van Amerika, dat blijf ik geloven, ligt niet in de eerste plaats in zijn droom, maar in zijn energie. De energie is veelvuldig, onrustig, moeilijk te doorgronden maar bepalend. Daarvan is de Amerikaanse revolutie een mooi voorbeeld.

Noten:

1) Boston, 1834-1874
2) Het definitieve werk uit deze school is dat van Charles M. Andrews, *The Colonial Period of American History* (4 dln., Boston, 1934-1938)
3) C.L. Becker, *History of Political Parties in the Province of New York* (Madison, Wisc., 1909)
4) New York 1913
5) Speciaal zijn boek *The Genius of American Politics* (Chicago 1953) is belangrijk en daarnaast dient het werk van Louis Hartz, *The Liberal Tradition in America* (New York, 1955) genoemd te worden.
6) *The Social Structure of Revolutionary America* (Princeton, 1965)
7) New York 1971
8) R.E. Brown en B.K. Brown, *Middle Class Democracy and the Revolution in Massachusetts, 1691-1780* (Ithaca, N.Y.,1955) en *Virginia, 1705-1786: Democracy or Aristocracy?* (East Lansing, Mich., 1964)
9) Richard Buel, Jr., "Democracy and the American Revolution: A Frame of Reference," in *William and Mary Quarterly*, 3d ser., XXI (April 1964), p.165-190
10) Edmund S. Morgan, "Conflict and Consensus in the American Revolution," in *Essays on the American Revolution*, eds. S.G. Kurtz en J.H. Hutson, (Chapel Hill 1973), p.289-309
11) Sir Lewis Namier en John Brooke, *Charles Townshend* (Londen, 1964); John Norris, *Shelburne and Reform* (Londen 1963); G.S. Brown, *The American Secretary: The Colonial Policy of Lord George Germain, 1775-1778* (Ann Arbor, 1963)
12) B. Knollenberg, *Origin of the American Revolution: 1759-1766* (New York, 1960); A. Rogers, *Empire and Liberty: American Resistance to British Authority, 1755-1763* (Berkeley, Cal.,-1975)
13) E.S. en H.M. Morgan, *The Stamp Act Crisis: Prologue te Revolution* (Chapel Hill, 1953) is verreweg het belangrijkste boek over deze hele materie.
14) Cambridge, Mass., 1967; C. Robbins, *The Eighteenth-Century Commonwealthman: Studies in the Transmission, Development, and Circumstances of English Liberal Thought from the Restoration of Charles II until the War with the Thirteen Colonies* (Cambridge, Mass., 1959)
15) C. Bridenbaugh, *Mitre and sceptre: Transatlantic Faiths, Ideas, Personalities and Politics, 1689-1775* (New York 1962)
16) Cambridge, Mass., 1966; vgl. de te weinig bekende werken van E.L. Tuveson, *Millennium and Utopia* (Berkeley, 1949) en *Redeemer Nation, The Idea of America's Millennial Role* (Chicago, 1968)
17) John Adams to Abigail Adams, 3 juli 1776, in L.H. Butterfield, ed., *Adams Family Correspondence*, dl.2, p.28 (Cambridge, Mass, 1963)
18) H. Trevor Colbourn, *The Lamp of Experience, Whig History and the Intellectual Origins of the American Revolution* (Chapel Hill, 1965); M. Reinhold, *The Classic Pages: Classical Reading of Eighteenth-Century America* (Philadelphia, 1975)
19) W.H. Riker, "Dutch and American Federalism", in *Journal of the History of Ideas*, XVIII, Oct., 1957, nr.4, p.495-521
20) H.S. Commager, "America and the Enlightenment", in *The Development of a Revolutionary Mentality* (Washington, 1972), p.7-29
21) *People of Paradox, An Inquiry Concerning the Origins of American Civilization* (New York, 1973)
22) Jackson Turner Main, *The Sovereign States, 1775-1783* (New York 1973)
23) J.M. Bumsted, "Things in the Womb of Time", Ideas of American Independence, 1633-1763" *William and Mary Quarterly*, 3d ser., XXXI, nr. 4, p.533-564 (1974)

24) Carl Bridenbaugh, *The Spirit of '76, The Growth of American Patriotism Before Independence 1607-1776* (New York, 1975); Max Savelle, *Seeds of Liberty: The Genesis of the American Mind* (New York, 1948); R.L. Merritt, *Symbols of American Community 1735-1775* (New Haven, 1966)
25) New York, 1973
26) W.H. Nelson, *The American Tory* (Oxford 1961); R.M. Calhoon, *The Loyalists in Revolutionary America, 1760-1781* (New York 1973)
27) Elisha P. Douglass, *Rebels and Democrats, The Struggle for Equal Political Rights and Majority Rule During the American Revolution* (Chapel Hill, 1955); Ch.H. Lincoln, *The Revolutionary Movement in Pennsylvania, 1760-1776* (Philadelphia, 1901); J. Paul Selsam, *The Pennsylvania Constitution of 1776* (Philadelphia 1936); R.L. Brunhouse, *The Counter-Revolution in Pennsylvania, 1776-1790* (Harrisburg 1942)
28) "Where Paine Went Wrong", in *American Political Science Review*, XLV (dec. 1951), p. 1086-1099; "Men of Little Faith": The Anti-Federalists on the Nature of Representative Government" in *William and Mary Quarterly*, 3, XII, No. 1 (jan. 1955), p.3-43; "Republicanism and Radicalism in the American Revolution", ib. XIX (april 1962), p.153-182
29) Richard Hofstadter, "Beard and the Constitution: The History of an Idea," in *American Quarterly*, II (Fall, 1950), p.195-212; E.S. Morgan, "The American Revolution: Revisions in Need of Revising" in *William and Mary Quarterly*, 3, XIV (jan. 1957), p. 3-15; R.E. Brown, *Charles Beard and the Constitution* (Princeton, 1956); F. McDonald, *We the People: The Economic Origins of the Constitution* (Chicago, 1958); J.T. Main, *The Antifederalist Critics of the Constitution, 1781-1788* (Chapel Hill, N.C., 1961)
30) Patricia Bonomi, *A Factious People, Politics and Society in Colonial New York* (New York 1971).
31) *Political Parties before the Constitution* (Chapel Hill, 1973).
32) *Securing the Revolution: Ideology in American Politics, 1789-1815* (Ithaca, N.Y., 1972)
33) Douglass Adair, *Fame and the Founding Fathers* (New York 1974) bevat zijn essays "The Tenth Federalist Revisited" en "That Politics May Be Reduced to a Science: David Hume, James Madison and the Tenth Federalist".
34) J.T. Main, *The Sovereign States, 1775-1783* (New York 1973), spec. ch. 4
35) W.H. Nelson, "The Revolutionary Character of the American Revolution", *American Historical Review*, LXX (juli 1965), p.998-1014
36) Richard B. Morris, *The Emerging Nations and the American Revolution* (New York 1970)

Algemene bibliografische notitie

Enkele van de beste overzichten van het tijdperk zijn Merrill Jensen, *The Founding of a Nation, A History of the American Revolution, 1763-1776* (New York 1968) en zijn *The New Nation, A History of the United States during the Confederation, 1781-1789* (New York, 1950); John C. Miller, *Origins of the American Revolution* (Boston, 1949) en *Triumph of Freedom, 1775-1783* (id., 1948). Een uitgebreide verzameling van belangrijke essays is bijeengebracht door Jack P. Greene, *The Reinterpretation of the American Revolution, 1763-1789* (New York, 1968). Eveneens uitstekend is Esmond Wright, ed., *Causes and Consequences of the American Revolution* (Chicago, 1966). De klassieke stukken zijn te vinden in E.S. Morgan, *The American Revolution, Two Centuries of Interpretation* (Englewood Cliffs, N.J., 1965). Een zeer goed, bondig overzicht is van dezelfde schrijver, *The Birth of the Republic, 1763-1789* (Chicago, 1956) en daarnaast moet genoemd worden het boek van J.R. Pole, *Foundations of American Independence 1763-1815* (Indianapolis, 1972)

MEDEDELINGEN

CEVNO

De voorlichting ten behoeve van de Nederlandse samenleving over m.n. de sociaal-kulturele achtergronden van de gastarbeid was uitgangspunt van een conferentie onlangs in Utrecht, georganiseerd door het CEVNO.
Daar ontstond toen een werkgroep Migratie, die de nederlandse leerlingen en onderwijsgevenden hierover wil informeren. De werkgroep hoopt bij te dragen tot een beter begrip tussen buitenlandse en nederlandse kinderen. Een eerste taak die men zich gesteld heeft is het *inventariseren* van alle materiaal over gastarbeid, migratie, achtergronden daarvan, enz., *gericht op het onderwijs*, op dit moment beschikbaar in Nederland.
Materiaal in de breedste zin van het woord: projekten, lesbrieven, pamfletten, strips, dia's, films, boeken, enz.
Let wel: *gericht op het nederlandse kind en de nederlandse onderwijsgevende*!
Vandaar een oproep aan wie dit leest:
Als u materiaal kent zoals hierboven omschreven, wilt u daarvan dan bericht doen aan:

Kees Zwaga, CEVNO, Langestraat 55, *Alkmaar.* 072-21525	of aan:	Frans Meyer, NBLC, Postbus 2054, *Den Haag.* 070-264351 - tst.113

Wie zijn naam en adres opgeeft krijgt later het totaal-overzicht toegestuurd.
Ander algemeen voorlichtingsmateriaal wordt verzameld door Marten Knip van de

Peregrinus Stichting,
Dr. Schuitstraat 13,
Beverwijk.
02510-29167.

P.A. COMMISSIE

1776-1976: 200 jaar Verenigde Staten van Noord Amerika

Op 24 en 25 september 1976 wordt in het Evert Kupersoord te Amersfoort een tweedaagse conferentie gehouden (vanaf vrijdagmiddag 16.00 uur) georganiseerd door de Ambassade van de V.S. hier te lande, de afdeling geschiedenis van de faculteit der letteren van de R.U. te Leiden en de Commissie Postacademiale Vorming der V.G.N. De conferentie zal plaatsvinden in het kader van de 200 jarige herdenking van het ontstaan van de V.S.
De volgende sprekers hebben hun medewerking aan de conferentie reeds toegezegd:
prof. dr. J.W. Schulte Nordholt van de R.U. te Leiden;
prof. dr. M.C. Brands van de G.U. te Amsterdam;
dr Charles Ray Ritcheson van de University of Southern California;
Een vierde, Amerikaanse, spreker wordt nog aangezocht.
U kunt zich voor deze conferentie reeds aanmelden door f 25,– over te maken op giro 527314 t.n.v. de penningmeester commissie postacademiale vorming V.G.N. te Hoogezand onder vermelding "Conferentie V.S." De Ambassade der V.S. in Nederland betaalt de resterende pensionkosten. Reiskosten worden niet vergoed. De conferentie is éénmalig. Meldt U tijdig aan. Het aantal plaatsen is beperkt. Inlichtingen bij drs. J. Bouwsma, Brokmui 40 te Dokkum (tel. 05190-3598).

REDACTIE KLEIO

Kleio (1976) nr. 8 zal i.v.m. het opnemen van de opgaven van het herexamen van het experiment centraal schriftelijk eindexamen geschiedenis, dat op 30 augustus plaats zal vinden, eerst rond 15 september verschijnen.

PROGRAMMA DIDACTIEKCOMMISSIE 1976 OVER HET THEMA "STOFKEUZE"

Op vrijdag 1 oktober en zaterdag 2 oktober zal op de Pietersberg in Oosterbeek de jaarlijkse didactiekconferentie van de VGN worden gehouden. Op 5 en 6 november wordt de conferentie herhaald.
Aan de deelnemers van de conferentie wordt gevraagd zich tevoren te bezinnen op de stofkeuze die zij maken. De didactiekcommissie stelt de deelnemers voor een keuze te doen uit één van de volgende onderwerpen: de tweede helft van de zestiende eeuw, de achttiende eeuw, de periode 1919-1939.

Tijdens de conferentie zullen de deelnemers op de vrijdagmiddag in gespreksgroepen per periode worden ingedeeld. MAVO- en/of LBO-leraren kunnen desgewenst een eigen groep vormen. Aan de hand van de volgende vragen zal worden gediscussieerd:

1. a. Voor wie een leerboek gebruikt: gebruikt u het boek integraal, laat u gedeeltes weg en/of voegt u stukken toe? Kunt u enige voorbeelden geven?
   b. Voor wie geen leerboek gebruikt: waarom gebruikt u geen leerboek en welke stof wordt door u wel/niet gekozen? Kunt u enige voorbeelden geven?
2. Welke motieven hebt u om bepaalde leerstof wel of niet te kiezen?
3. In hoeverre houdt u bij uw leerstofkeuze rekening met:
   a. de belangstellingssfeer en het begripsvermogen van uw leerlingen
   b. de geschiedenis als vakwetenschap
   c. de geschiedenis als spiegel van het heden

Na de groepsdiscussies volgt op vrijdagavond een plenaire zitting, waarbij verslag wordt uitgebrach door de groepsleiders. Een forum bestaande uit: J.G. Toebes, H.M. Beliën, en J.S. Wijne zal een aantal kritische vragen en opmerkingen plaatsen bij deze verslagen. Zij zullen hierbij de stofkeuze toetsen aan resp. de belangstellingssfeer en het begripsvermogen van de leerlingen, de principes van de vakwetenschap en de betekenis van de geschiedenis als spiegel voor het heden.

Op de zaterdagmorgen wordt aan de deelnemers de mogelijkheid geboden over de problematiek van de stofkeuze van gedachten te wisselen met zo mogelijk alle auteurs van schoolboeken op het gebied van het geschiedenisonderwijs binnen het voortgezet onderwijs. Op het aanmeldingsformulier zal men zijn voorkeur kenbaar kunnen maken. Vele auteurs hebben hun medewerking reeds toegezegd, de anderen zullen naar wij hopen volgen.

De conferentie zal worden besloten met een voordracht van prof.dr. J. Rohlfes over " 'De' geschiedenis in het onderwijs". Rohlfes is hoogleraar aan de Pädagogische Hochschule in Bielefeld (Duitse Bondsrepubliek) en schrijver van het baanbrekende werkje "Umrisse einer Didaktik der Geschichte" (Göttingen, 1971).

Aan de deelnemers wordt verzocht hun eigen schoolboek en zo mogelijk een aantal andere mee te nemen.

BOEKBESPREKINGEN

Johanna Reiss, De Schuilplaats (The upstairs rooms). Vertaling Bob den Uyl. 5e druk. 136 blz. Uitgever: Querido-Amsterdam. Prijs f. 14,95.

Onder de vele boeken over de Tweede Wereld Oorlog neemt De Schuilplaats een bijzondere plaats in. Het bevat de herinneringen van een Joods meisje, dat als onderduikster een groot deel van de oorlog in het Twentse Usselo doorbracht.
De schrijfster, die later naar de Verenigde Staten vertrok, schreef het boek voor haar twee dochtertjes om hen te vertellen hoe het was om als Joods onderduikster een verborgen leven te leiden. Zelf schrijft ze: "Ik heb niet geprobeerd een historisch werk te schrijven, hoewel het enige historische waarde kan bezitten. Wat ik wèl heb getracht te schrijven was een eenvoudig, menselijk boek waarin mijn zusje en ik leden en klaagden, en soms gebreken ontdekten bij het niet-joodse gezin dat ons had opgenomen voor die paar jaren, waarin de leden van dat gezin geen sprookjeshelden waren maar echte mensen, met hun kracht maar ook met zwakheden".
Al lezend kun je niet anders concluderen dan dat ze daarin is geslaagd.
De schuilplaats is een uitzonderlijk "ego-document" geworden. De beschrijving van de absurde levensomstandigheden is vaak ontroerend. De karaktertekening is subtiel en vol humor. Wie dit boek leest zal de originele figuur van "opoe", de onverstoorbare Twentse boerin lang in gedachten houden.
Samen met haar zoon Johan en schoondochter Dientje weet ze Annie en haar zusje uit handen van de Duitsers te houden. De leerlingen zullen dit verhaal, dat zonder pathos of valse romantiek weergeeft hoe een Joods meisje de oorlog onderging, geboeid lezen. De Duitse maatregelen tegen de Joden vinden hun weerslag in wat zij doormaakte. Juist door het authentieke karakter kan het boek een prachtig uitgangspunt vormen voor werkstukken, spreekbeurten en het maken van samenvattingen.
Door de gevoelige registratie van de feiten van alledag zien leerlingen hoe ook gewone mensen geschiedenis maken. Op de omslag vermeldt de uitgever: "De Schuilplaats is letterlijk een boek voor iedereen die lezen kan."
Daarmee is niets te veel gezegd.
Wie in de leerlingenbibliotheek ook een plaats gunt aan het verhalende jeugdboek, kan aan dit voortreffelijke werk niet voorbij gaan.

H. van der Veen

Hans Koning, De gulden sleutels. (vert. W.J. v. Melle-Meijer en A.G. v. Melle); 168 blz; Uitgever Ploegsma, Amsterdam; Prijs f. 14,90.

Een vluchtige blik in onze leerboeken maakt duidelijk, dat het hoofdstuk "De Grote Ontdekkingen" zich in de warme belangstelling van de auteurs mag verheugen.
Geen wonder! Of wij ons bij het kiezen van de leerstof nu allereerst laten leiden door de belangstelling van de leerlingen, dan wel de resultaten van de vakwetenschap of de relevantie voor het begrijpen van onze eigen tijd voorop stellen, aan deze periode uit de geschiedenis zullen we niet gauw voorbij gaan. En wie erover denkt om van jeugdboeken in zijn lessen gebruik te maken, hoeft geen vermoeiende speurtocht te ondernemen. Elke bibliotheek, die zichzelf respecteert heeft een ruime sortering, waaruit u voor dit aspect van het verleden kunt kiezen. Ook geven de bekende "blauwe gids" van Gieles en Dijkstra en de lektuurgids "Boek en Jeugd" u indicaties te over.

Hans Koning, pseudoniem voor de in ons land geboren Amerikaan Hans Koningberger, beperkt zich in dit boek tot twee "topics": de overwintering op Nova Zembla en de reis om de wereld van Olivier van Noort.
Hoofdpersoon is Gerrit de Veer. Diens befaamde dagboek vormt de basis voor de beschrijving van de reis "om de Noord". Merkwaardigerwijs laat hij Gerrit ook de wereldreis van de Rotterdamse herbergier meemaken. Hoewel de schrijver nadrukkelijk vermeldt, dat dit laatste op fictie berust, kan dit verwarrend werken. Gerrits taak, het in kaart brengen en beschrijven van de nieuw ontdekte gebieden, staat in het boek centraal.
Wie niet bang is om bij de verwerking van dit onderwerp de leerlingen voor het maken van deel-opdrachten een jeugdboek in handen te geven, zou hierop het accent kunnen leggen. De opkomende cartografie lijkt mij een uitstekend uitgangspunt.
Het spreekt vanzelf dat ds. Plancius niet in het verhaal ontbreekt. Gerrit ziet hoog tegen hem op. In

het boek komt hij te voorschijn als de belangrijkste inspirator van beide ondernemingen.
Zelfs op de Dag des Heren zien we de toch zo "preciese" zieleherder druk in de weer om zijn plannen te realiseren.
Van de onvoorstelbare moeilijkheden, waarmee de schepelingen te kampen hadden, wordt een goed beeld gegeven.
Vooral de reis van Van Noort is voor lezers uit de onderbouw uitstekend te volgen. De voortreffelijke kaart voorin het boek, bewijst daarbij goede diensten.
Wat vreemd vind ik het, dat bij de Nova Zembla expeditie over Jan de Rijp met geen woord wordt gerept. Hoewel niet in overdreven mate, bekijkt de auteur de gebeurtenissen door een Nederlandse bril. Zo worden straffen van Hollandse schepelingen met de nodige nuances (en details) beschreven en wordt van de toch braaf meewerkende Spaanse stuurman droogjes opgemerkt: "hij was overboord gezet, omdat men hem niet langer vertrouwde".
Weldadig doet het sobere taalgebruik aan. Auteur (of vertalers) vertonen geen zweem van de veel voorkomende neiging om historische jeugdboeken in een onwerkelijk aandoende archaïsche taal te schrijven.
Minder geslaagd vind ik de karaktertekening van Gerrit. Hij blijft een wat wijsneuzig wroetertje naar geografische en nautische ontdekkingen. Zijn gebreken zijn gering, evenals die van de meeste hoofdpersonen.
Voor wie dergelijke boeken alleen maar "ter lezing" aanschaft of aanbeveelt, heeft weinig reden hiervan af te zien.
Veel leerlingen zullen het boek met plezier lezen en er veel van kunnen opsteken.
Zij zullen meevoelen waarom zoveel mensenlevens en geld op het spel werden gezet. Er was veel aan gelegen om de "gulden sleutels", waarmee werelden werden ontsloten, te bezitten.

De uitgave ziet er goed verzorgd uit. De tekeningen van Richard Cuffari zijn een extra stimulans om te lezen. De prijs is alleszins redelijk te noemen.

H. van der Veen

John Fire en Richard Erdoes, Lame Deer, Sioux medicijnman. Forum boekerij, Zuid Hollandsche Uitgeversmaatschappij, Baarn, z.j., prijs f 22,50 (Nederlandse vertaling van J. Heyink).

Het verhaal gaat over het leven van een indiaan wiens grootvader de slachting bij Wounded Knee meemaakte, maar zelf al geheel opgevoed was in een situatie waarin de indianen als politieke factor niets meer betekenden. Toch is door zijn opvoeding het verleden met de paplepel naar binnen gegoten en heeft het een voortdurende invloed op reacties en leven van de hoofdpersoon. Vergelijking met onze Ambonnese medeburgers dringt zich bij lezing van dit boek als vanzelf naar voren. Het is ook hierin dat mij voor schoolgebruik de grote waarde van deze boeken lijkt te liggen. Als uitgangspunt voor lessen die tot een beter begrijpen van onze in andere cultuurpatronen denkende medemensen dienen, zijn dit soort boeken goede "kapstokken". Lame Deer is een zeer onderhoudend verteller wat de leesbaarheid van het boek ten goede komt.

E.M.C.F. Klijn.

Ann Savours, Strijd om de Zuidpool. Scotts laatste reis vastgelegd in dagboekfragmenten en authentieke foto's. (met een voorwoord van Peter Scott). Becht, Amsterdam 1975. 160 blz., prijs f 32,50. Vertaald door Tanja Bennekom.

Dit boek had als oorspronkelijke titel "Scott's last voyage. Through the antartic camera of Arthur Ponting".
Deze titel dekt de inhoud van dit fraai verzorgde boek beter. Arthur Ponting was de fotograaf van Scott's laatste zo dramatisch eindigende Poolexpeditie, de zgn Terra Nova expeditie van 1910-1913.
In tal van foto's heeft Ponting het leven van de expeditieleden in al zijn facetten weergegeven. Daarnaast heeft hij een serie indrukwekkende foto's gemaakt over het Zuidpoolgebied en de daar aanwezige dierenwereld. Van hem zijn ook de eerste kleurenfoto's van deze barre maar fascinerende wereld afkomstig. Er zijn er een paar in dit boek afgedrukt.
De tekst van het boek is kort en hoofdzakelijk gebaseerd op reeds uitgegeven aantekeningen, verslagen

en dagboeken van de expeditie en haar leden. Kernstuk is het journaal dat Scott op zijn terugreis van de Pool, waar Amundsen hem voor geweest was, heeft bijgehouden.
Het imponeert ook nu nog door zijn soberheid en heldhaftigheid. Het boek is zeer zeker geschikt voor de leerlingenbibliotheek. Zowel aardrijkskundige, historische als biologische aspecten komen in dit werk aan de orde. Een beter voorbeeld van integratie der vakken is nauwelijks denkbaar.

P. van Hees

Dr. Elizabeth Visser, Geschiedschrijving in Hellas, Groningen 1974, Wolters-Noordhoff, 48 pag., prijs f 5,90;
Dr. Elizabeth Visser, Democratie in Hellas, Groningen 1975, Wolters-Noordhoff, 40 pag., prijs f 4,90

Door de gangbare chronologische opbouw van het curriculum geschiedenis komt de oudheid onbedoeld terecht in de sfeer van de kinderkamer van de historie. Aan de vaak ook in de latere jaren van het a.v.o. bestaande belangstelling voor onderwerpen uit de oudheid kan bij gebrek aan geschikt materiaal moeilijk worden voldaan: of het mikt op een te laag nivo of het veronderstelt een klassieke vooropleiding. De boekjes die de Groningse emerita heeft geschreven, spreken de leerling van de hogere klas op eigen nivo aan. De tekst van beide monografietjes is helder — deze lof geldt niet het schema op blz. 11 van "Democratie in Hellas —. Als informatie over twee relevante thema's uit de oudheid is het materiaal van grote kwaliteit, maar suggesties voor een didaktische verwerking gaan er niet vanuit: de opgenomen fragmenten uit de bronnen zijn louter illustratief bij het betoog van de schrijfster; de lezer-leerling wordt ook overigens niet uitgenodigd zelf tot een oordeel te komen, bijvoorbeeld door bepaalde kwesties ter diskussie te stellen. Het hele betoog is te weloverwogen, te "af" om de lezer tot onderzoek te stimuleren. Ik zie dan ook niet goed dat de tekst op de omslag van "Democratie in Hellas" wordt waargemaakt dat het boekje "als uitgangspunt (kan) dienen voor een vergelijking van ons heden met het Helleense verleden." Maar in hun beknoptheid en betrouwbaarheid zijn het twee boekjes die het verdienen ook door anderen dan leerlingen gelezen te worden.

Anton J.L. van Hooff

E.L.C. Kalle, Br. Drs. Hubertus Huybregts, Drs. J.S. Wijne, Podium van het Verleden I, 3e druk met bijbehorende docentenboek idem deel 2b., 2e druk met docentenboek.
Wolters-Noordhoff, Groningen.

Daar de leerlingenboeken (practisch) ongewijzigde herdrukken zijn zal ik op bovengenoemde delen niet diep ingaan (zie ook de bespreking van C.S. Rutsen in Kleio, 12e jaargang (1971), p.19-21).
Hoewel ik ook bezwaren heb (o.a. wat de stofkeuze en de probleemstelling betreft) wil ik hier graag verklaren dat deze methode m.i. momenteel tot de beste behoort die hier te lande zijn verschenen. De teksten zijn verhalend en instructief; de vragen zijn over het algemeen niet — zoals in de meeste Mavo-boeken — slechts reproductief van aard; ook wordt er (hoewel m.i. te summier en te weinig doelgericht) met bronnen gewerkt.
Jammer dat de uitgever deze boeken die — in didactisch opzicht — met kop en schouders boven de andere uitsteken zo karig heeft bedeeld met illustraties. Ik heb opgemerkt dat hij t.o.v. een andere, meer traditionele methode in zijn fonds veel royaler is. Zou de uitgever vooral traditionele boeken begunstigen omdat die zo "lekker" verkopen? Of hebben de "Podium"-schrijvers niet zoveel behoefte aan kleur?

Wat de docentenboeken betreft kan ik verwijzen naar mijn opmerkingen in het artikel "Docentenboeken" (Kleio, 16e jaargang (1975), p.375)

J.G. Toebes

Ernst Hoffmann, Goden en heldensagen. Uit het Duits omgewerkt door Dr. J.S. Theissen, herzien door Dr. C.A.A.J. Greebe en opnieuw bewerkt door Dr. J.H. Croon
21e druk, Uitgave: Wolters-Noordhoff, Groningen.

Dat van dit werkje de 21e druk verschenen is duidt er op dat het voor de uitgever een "ijzersterk"

werk is. Het is dan ook sinds 1962 niet meer herzien. Misschien dat het taalgebruik, dat hier en daar wat ouderwets is, zou kunnen worden gemoderniseerd? In elk geval zouden de illustraties wel eens door mooiere opnamen kunnen worden vervangen.

J.G. Toebes

Prof. Dr. A. Armengaud, Geschiedenis van de Wereldbevolking. Fibula-Van Dishoeck, Unieboek b.v., Bussum, 1975. prijs f 27,50.

Armengaud is geen onbekende in het kleine kringetje historici die zich bezighouden met de historische demografie, U weet wel, de studie van omvang en samenstelling van de bevolking in het verleden. Als er van zijn hand een in het nederlands vertaald boek verschijnt ga je dus wel even overeind zitten. Zou het een nieuw boekje zijn of een uittreksel uit het grote werk waaraan hij met Reinhard en Dupâquier heeft samengewerkt, de *Histoire générale de la Population mondiale*? De uitgever vermeldt geen 'oorspronkelijke titel' zodat we maar moeten aannemen dat het speciaal voor de Pallas reeks, waarin het werkje is verschenen, geschreven is.
Geschiedenis van de *wereldbevolking*, dat kan natuurlijk nooit in 120 bladzijden, inklusief register. Armengaud is zich dat blijkens zijn woord vooraf natuurlijk ook best bewust geweest en hij heeft daarom niet meer willen doen dan een inleiding op het thema schrijven. In grote lijnen wordt de demografische ontwikkeling van vooral de negentiende en twintigste eeuw geschetst. Over de periode daarvóór weten we eigenlijk nog maar erg weinig. Maar wat we ervan weten heeft A. boeiend samengevat. Net als het al erg overvloedige materiaal over de dichterbij liggende jaren. Ik vat het hier niet nogeens samen want zo'n klein boekje als dit kan eigenlijk iedere historicus er best even bij lezen.
Maar, zo is een legale vraag in Kleio, kan het boek dienen als materiaal voor een hoogsteklasskriptie? Over de bevolkingsproblemen van de derde wereld staat er niet meer in dan een goed leraar vanzelfsprekend doorgeeft. Heel wat meer informatie zal de leerling aantreffen over de ontwikkeling van de bevolking in de grote regio's en perioden waarin A. die onderverdeelt. Er staat veel in over oorzaken, gevolgen en samenhangen, zoveel, dat je telkens weer verheugd denkt: "Hé, dat ook al? ! " Want al beschrijft A. alleen het topje van de demografische ijsberg die uit het donkere verleden opdoemt, hij laat goed merken dat er over dat zichtbare deel nog heel wat diskussie mogelijk is.
Toch zal de skriptievoorbereider nog heel wat moeten bijlezen. Helaas verschaft de literatuurlijst die achterin het boek is opgenomen daarbij nauwelijks hulp: voornamelijk Franse boeken, en dat in een tijd waarin steeds meer mensen weinig verder komen dan wat camping-Frans, zoals de uitgever toch verondersteld mag worden te weten. Er is ook makkelijker toegankelijk materiaal in onze taal voorhanden: ik zal een paar titels noemen.
Vervelender vind ik dat de leerling nogal eens hulpeloos zal opkijken uit A's boekje. Als hij een vreemd woord tegenkomt bijvoorbeeld. Maar dat kan edukatief verantwoord zijn: stimulans tot het ontdekken van een woordenboek of ander gemakkelijk voorhanden hulpmiddel. Maar hoe kom je opeens te weten wie Colin Clark is? Of K. Davies en Beloch? Armengaud noemt deze namen achteloos in de tekst, maar je zult er maar mee zitten. En waarom zijn de grafieken en tabellen niet wat meer in de tekst geintegreerd? Ze hangen er nu maar een beetje bij, zoals maar al te vaak de illustraties in een schoolboek: je kunt er best omheen lezen.
Al met al een boekje dat best nuttige informatie verschaft en dat we met wat hulp best kunnen gebruiken. Maar dat tegenvalt voor degene die om de naam van de schrijver en om de titel blijkbaar teveel verwachtte.
De beloofde titels voor de meer germaanse georiënteerden zijn
Ir. H.K. Roessingh, Historisch-demografisch onderzoek. ('s-Gravenhage, 1959)
Prof. Dr. W. Brand, Bevolkingsexplosie. (Amsterdam, 1961)
Alfred Sauvy, Het Bevolkingsvraagstuk in de Wereld. (Aula 41)
Dr. I. Schöffer, De Demografie van het oude Europa. (In Tijdschrift voor Gesch. 1960, p. 1-31)
E. Le Roy Ladurie, Van Waterloo tot Colyton. (In Spiegel Historiael 1967, p.347-355)
Het door Armengaud genoemde boekje van Carlo M. Cipolla, The economic History of World Population is naar ik meen in het Nederlands vertaald. Van een ander boek dat A noemt weet ik het zeker: Beaujeu-Garnier: Aula 382. De laat ik maar zeggen typisch nederlandse boeken noem ik hier maar niet. U kunt daar allerlei over vinden in bijv.
B.H. Slicher van Bath, De demografische Ontwikkeling tijdens de Republiek. (In Vaderlands Verleden in Veelvoud, 31 opstellen over de Nederlandse geschiedenis na 1500, Den Haag, 1975)

P.D. 't Hart.

Claessen, H.J.M., J. Kaayk, R.J.A. Lambregts, (red.); Dekolonisatie en Vrijheid. Een Sociaal-Wetenschappelijke Discussie over Emancipatieprocessen in de Derde Wereld;
Van Gorcum; Assen/Amsterdam; 1976; 286 p's; prijs f 13,50.

Op 22 mei 1975 organiseerde de Fakulteit der Sociale Wetenschappen van de Leidse Universiteit een symposium onder de titel: 'Afhankelijkheid, onafhankelijkheid, vrijheid — in verband met kolonisatie en dekolonisatie', in het kader van het vierhonderdjarig bestaan der universiteit. Het boek bevat een vijftiental essays, geschreven ter voorbereiding op het symposium; voorts onder meer een literatuurlijst van ruim vijftien pagina's, een lijst van documenten en een register.
De eerste bijdrage is van Locher, die een aantal aspecten van het kolonialisme behandelt in historisch perspectief. Zijn benadering geschiedt niet vanuit een eigen visie, zodat hij niet één bepaalde interpretatie geeft, maar een terreinverkenning met betrekking tot de huidige opvattingen en inzichten aangaande kolonisatie en dekolonisatie. Na de begrippen vrijheid en afhankelijkheid te hebben gerelativeerd, en na een nuancering van het begrip kolonie, wijdt Locher een bespreking aan de verschillende fasen van het kolonialisme. Kritiek wordt geoefend op het Europeocentrische beeld van in zichzelf besloten, statische Aziatische rijken; de verstarring, de 'verinlandsing' van deze gebieden is niet inherent aan de Aziatische culturen, maar juist een gevolg van de Europese expansie.

Over de noodzaak tot koloniale expansie zijn de meningen verdeeld. Zij die haar in twijfel trekken wijzen op het geringe aandeel dat de massa der bevolking van het moederland in de baten heeft, of men legt de nadruk op andere dan economische motieven die bij de expansie een rol speelden.
Wordt de mate van afhankelijkheid van de Derde Wereld mede bepaald door de algemeen bekende externe en interne factoren, interessant is de opvatting dat door de huidige afhankelijkheidsrelaties en belangengemeenschappen de volksmassa's in de Derde Wereld in de kou blijven staan. Want niet alleen zijn de machthebbers van de westerse wereld en van de ontwikkelingslanden op elkaar aangewezen, ook de arbeiders in de moderne landen zien hun belangen gediend door een afhankelijkheidsrelatie ten opzichte van de machthebbers in hun eigen land, en zijn derhalve niet geneigd gehoor te geven aan de oproep: "Proletariërs aller landen, verenigt U! "
Locher meent dat afhankelijkheid onvermijdelijk is, maar zij dient wel mondiaal te zijn. Dit niveau zal echter pas bereikt zijn als de beslissingen ten aanzien van de fundamentele problemen van de gehele mensheid op het hoogste niveau worden genomen en dan niet op basis van een intolerante universele ideologie.

Blijkens de inleidende opmerkingen van vele sprekers bestaat er, m.i. terecht, grote waardering voor Locher's discussiestuk. Hij is er in geslaagd in een 39 pagina's een zeer verhelderend, zelfs inspirerend overzicht te geven van de huidige stand van zaken. Het is dan ook geen wonder dat de overige sprekers, waaronder antropologen, politicologen en sociologen, in zijn essay een aanknopingspunt vinden voor hun eigen betoog.
Mw. Meilink-Roelofs ("Vroege Europese Invloeden in Azië") geeft een aanvulling op Locher's historische beeld, waarbij zij gedetailleerder ingaat op de periode die aan het moderne imperialisme vooraf gaat. *Renes* ("Afhankelijkheid en Vrijheid van Onderwijs") bespreekt de positie van het onderwijs in de koloniale en post-koloniale samenleving. *Zürcher* ("Enige Sinologische Kanttekeningen") wijst op de eigen ontwikkeling van China, en betoogt dat, in tegenstelling tot de vrij algemene opvatting dat China tot aan de twintigste eeuw geen nationalistisch denken gekend zou hebben, de ambtelijke bestuurders nationaal dachten en werkzaam waren. Deze opvatting vinden wij ook bij *Van Baal* ("Tussen Kolonie en Nationale Staat") met betrekking tot de dekolonisatie-processen. Elke poging tot generalisatie ten aanzien van kolonisatie en dekolonisatie strandt op anomalieën, waarvan van Baal er zeven noemt. Het al of niet aanwezig zijn van een ambtelijke elite die zich met de staat als geheel identificeert vormt een beter uitgangspunt voor de verklaring van de veelal onverwachte ontwikkelingen in de gedekoloniseerde landen. *Breman* ("Modernisering en Emancipatie") en *Wertheim* ("Het Ontzet van de Derde Wereld") wijden eveneens een bespreking aan de oorzaken van de dekolonisatie. *Josselin de Jong* ("De Taalkundige Situatie") toont aan dat de situatie van de taal tijdens de koloniale periode van invloed is geweest op de mate van succes van de dekolonisatie. *Brand* ("Aspecten van Ontwikkelingseconomie"), *Galjart* ("Het Bewustzijn van Vader Abraham") en *De Gaay Fortman* ("Economische Ontwikkeling en Economische Onafhankelijkheid") behandelen economische aspecten van de verworven vrijheid, evenals *Tinbergen* ("Commentaar op Locher's inleiding"), die hen tevens met het bevolkingsvraagstuk verbindt. *Everts* ("Theorieën van Afhankelijkheid en Anti-Dominantiestrategieën") gaat in het bijzonder in op de moderne theorieën over afhankelijkheidsrelaties, waarin men een voorkeur toont voor het model van de "transnationale maatschappij", die van invloed is op de

werking van het internationale systeem. *Kuyper* ("De Europese Gemeenschappen") geeft een concreet voorbeeld van afhankelijkheidsrelaties, namelijk die tussen de ontwikkelingslanden en de EEG. *Daalder* ("Onafhankelijkheid en Politieke Vrijheid in de Nieuwe Staten"), tenslotte, wijdt een beschouwing aan de factoren die de interne vrijheidssituatie in de Derde Wereld beïnvloeden en beïnvloed hebben.

Dit boek is een aanwinst voor het onderwijs, en wel in meer dan een vak. Het verschaft een groot aantal basis gegevens voor de geschiedenisdocent en de aardrijkskundedocent die de behoefte voelt om dieper in te gaan op een of meer aspecten van de dekolonisatie. Dankzij de uitgebreide literatuurlijst zullen zij zich grondig kunnen oriënteren in de onderwerpen die hen in het bijzonder aanspreken. De bundel biedt tevens een werkelijk ideale gelegenheid tot integratie van geschiedenis- en aardrijkskundelessen. Ook de leraar Maatschappijleer, die wel eens wat anders wil behandelen dan abortus, euthanasie, dienstweigeren, e.d. wordt de kans geboden om, al of niet in samenwerking met andere docenten, de leerlingen in te leiden in bepaalde regelmatigheden in maatschappelijke processen. Het is, kortom, een waardevolle inleiding op een verschijnsel dat actueel is en voorlopig nog wel zal blijven.

A. Jonker

Karel Roskamp, Zwart Afrika, Fibula-Van Dishoeck, Bussum 1975, 80 pp., prijs f 7,50;
Erik Andriessen e.a., Namibië. Zuidwest Afrika bevrijd. Anthos-boek, In den Toren, Baarn 1975, ill., 126 pp., prijs f 11,50

In de Fibula-reeks is nu Zwart Afrika aan de beurt. De beginnende lezer (een leerling bijv.) zal uit de korte hoofdstukjes en talrijke illustraties (meest cartoons van Behrendt; waarom op zo'n beperkt geheel twee keer een spotprent over Leopold II? p.51-52) wel wat informatie kunnen halen; wie al wat meer wist, vindt hier weinig nieuws. Na een paar algemene hoofdstukken over o.a. slavenhandel, Grote Trek en de tijd van het imperialisme, worden Ghana, Guinee, Zaïre, Kenia en Mozambique behandeld als voorbeelden van dekolonisatie en de problemen daarna. Naast een enkele onnauwkeurigheid (afschaffing van de slavernij in Zuid-Afrika in 1834 en niet 1836, p.13; het begrip "évolué" in Belgisch Kongo omvatte meer dan alleen de dragers van de "kaart van burgerlijke verdienste", p.52) troffen mij vooral een aantal namen en termen waarop men iets meer toelichting zou willen hebben. Met name geldt dat een woord als "Bantoevolken" (p.13), dat nu eenmaal in de Z.-A. contekst sterk beladen is geraakt.
De voorplaat, waar de oude Retief en de zijnen door woeste Zoeloes worden afgemaakt, is erg suggestief — maar wat suggereert men daarmee precies?

De schrijvers van het boekje over Namibië zijn goed thuis in hun stof. De naam Bosgra is meestal verbonden aan publikaties met een gerichte, gedegen informatie en in David de Beer, ex-assistent van de uit Namibië uitgewezen bisschop Colin Winter, vond men iemand die uit eigen ervaring kon vertellen.

De geschiedenis van Namibië, door Zuid-Afrika wederrechtelijk onttrokken aan het toezicht van de VN (uitspraak Int. Hof van Justitie, 1971), is die van één van de meest tragische uithoeken van Afrika. Dit dorre land dunbevolkt (o.a. door de harde Duitse kolonisatie), wordt momenteel in hoog tempo beroofd van zijn vele bodemschatten. De opbrengst daarvan gaat hoofdzakelijk naar Zuid-Afrika en de westerse wereld (o.a. is hier ook de machtige Anglo-American Corp. werkzaam). Op vrijwel alle gebied verloopt de ontwikkeling analoog aan die van het "moederland": met een geïntensiveerde exploitatie neemt de apartheidswetgeving toe en groeiend verzet stuit op een steeds harder terreur van regeringszijde.

Na historische overzichten geeft dit boekje vooral gegevens over het verzet. De auteurs laten daarbij duidelijk hun voorkeur uitkomen (m.i. terecht) voor de SWAPO, de minst stamgebonden organisatie (hoewel voortgekomen uit het talrijke Ovambo-volk: 46,2% van de ¾ miljoen inwoners). Opvallend in dit verzet is de aktieve rol van de kerken, met name de (Duitse) Lutherse en de Anglikanen + Rooms-katholieken, waaraan terecht een apart hoofdstuk wordt gewijd.
Waar zovele medewerkers een bijdrage leverden, zijn overlappingen onvermijdelijk, zo in het hoofdstuk "Politieke organisatie en bevrijdingsstrijd", dat ik persoonlijk een van de minst geslaagde vind. Waar informatie wordt herhaald, blijken soms ook tegenstrijdigheden (pp.38 en 56). Niettemin een boekje waarvan de leraar, mede door de informatieve kaartjes, veel plezier kan hebben als Namibië in de komende tijd voorpaginanieuws wordt. De bevrijding van zuidelijk Afrika zal nl. wel niet bij de

Cunenedam stilstaan — maar wat is er dan nog over van dit lang vergeten land?

J. Schipper

Cyril Falls, De grote veldslagen. Amsterdamboek, Amsterdam z.j. (oorspronkelijke Engelse editie: Great Military Battles, Londen 1964), 304 blz.

De titel van het boek dekt de inhoud volledig. Het is "histoire de bataille et rien de plus".
De eerste slag die behandeld wordt is de befaamde slag bij Rocroi (1643), waar het Franse leger onder Condé zijn triomf behaalde op de tot dan toe haast onoverwinbaar geachte Spaanse infanterie. De laatste veldslag gaat over het Ardennenoffensief in 1944. Uit de tussenliggende periode heeft men fameuze militaire treffens uitgekozen, die merendeels op het Europese territoir zijn uitgevochten. Daarnaast heeft men enkele veldslagen uit Noord Amerika en Azië behandeld, zoals Bunker Hill, Gettysburg, het beleg van Port Arthur en Guadalcanal.
De aandacht gaat in het bizonder uit naar de verrichtingen van de infanterie. Aan het einde van het boek volgen nog een paar afzonderlijke hoofdstukken over uniformen, wapens en tactiek (vestingbouw en verovering).
De veldslagen worden behandeld door militaire specialisten die meestal docent in de krijgsgeschiedenis zijn.
De uitsluitend op de histoire de bataille gerichte informatie, op zich natuurlijk te verdedigen, betekent wel dat men over sociaal-economische problemen, financiering van de oorlogen, logistiek, recrutering en opleiding weinig gewaar wordt. Ook een diepgaande informatie over relaties tussen techniek, bewapening en veranderende strategische inzichten ontbreekt.
Wel wordt bij elke veldslag even kort een politieke achtergrond geschetst.
Het boek is duidelijk voor de belangstellende leek geschreven. Zij, die in krijgsgeschiedenis dieper geïnteresseerd zijn zullen er weinig nieuws in vinden. Voor schoolgebruik lijkt het boek me weinig mogelijkheden bieden, met uitzondering misschien van wat illustratiemateriaal. Misschien dat een enkele leerling er iets voor een scriptie in kan vinden, maar veel van de hier aangeboden informatie is uit wat algemene handboeken en encyclopedieën ook te verkrijgen.

P. van Hees

A. Alberts, De Hollanders komen ons vermoorden. De scheiding tussen Noord- en Zuid-Nederland. (Querido Amsterdam, 1975), prijs f 37,50.

De Tachtigjarige Oorlog blijft de historici bezighouden, zij het meer in specialistische studies dan in de gehele periode betreffende werken. Het beeld is uiteraard al vele malen vergruisd, waarbij het begin van de Opstand of Revolutie (naar J.W. Smit) en het 12-jarig Bestand meer de interesse trokken dan het vervolg. In "Vaderlands Verleden in Veelvoud" (1975) vindt men enige vruchten van de essayistiek der laatste jaren bijeen. Bezien we een paar recente, uitvoeriger studies dan valt het volgende op- het geldt ook de artikelen: meer verdieping dan verbreding der evenementiële horizon, een meer structurele benadering, nieuwe ingangspunten en een hoge waarde aan wetenschappelijke akribie. Kossmann en Mellink in hun "Texts concerning the Revolt of the Netherlands" (1974) brengen contemporaine pamfletten, lopend van 1565 tot 1588 met nadruk op de politiek-theoretische achtergrond. Daar gaat een meer dan voortreffelijke inleiding aan vooraf, waarin de eerste jaren van onze Opstand in al hun complexiteit worden geschilderd in een bondig en helder betoog. Verder wordt er gewezen op het verband tussen denken en doen ervan in de ontwikkeling van de Europese constitutionele theorie en praktijk: "The Eighty Years' War remained to the very end the weathercock of international politics". Dit citaat is ontleent aan Geoffrey Parker's studie over "The Army of Flanders and the Spanish Road", 1567-1659". (1972). Dit werk beziet de Nederlandse Opstand van Spaanse zijde via het leger te velde, in kwartier in de "gehoorzame gewesten". Deze Engelse monografie is m.i. van groot belang. Er wordt met veel statistisch materiaal de cruciale problemen besproken, waarvoor de Spaanse regering zich gesteld zag: de financiering en de moeilijke verbindingen. Parker sluit zijn verhaal niet met Münster af, doch bij de Frans-Spaanse vrede van 1659- het leger in Vlaanderen diende immers ook die strijd te voeren. Albert's boek biedt ook aan een groot gedeelte der strijd te behandelen, te weten van de val van Antwerpen in 1585 tot het eind. Hij bekijkt de krijg vanuit het Zuiden, dat immers in onderliggende positie verkeerde tussen het Spaanse gezag en zijn arm te velde en de noordelijke, opstandige gewesten, die het wegvallen der Scheldehaven al snel op zijn handelsmerites wisten te schatten. Alberts' arbeid is daarentegen een terugkeer naar het hyperevenementiële en toont bepaald

geen evenwichtige structuur noch een moderne aanpak. Ook wetenschappelijke verificatie ontbreekt: hij volstaat met een lijstje archivalia en meesttijds belegen literatuur.

Wie is Alberts? Van huisuit Indoloog promoveerde hij, in wachtgeldtijd, bij Gerretson over de invloed van de grondwetsvernieuwing in 1848 op het koloniale bestuur. Daarna was hij o.a. werkzaam als ambtenaar en journalist; hij geniet met name bekendheid als literator. Zijn laatste, korte roman, "De Vergaderzaal", werd uitbundig geprezen en de auteur kortelings terecht bekroond. Als "zondagshistoricus" — zo zichzelf aanduidend (NRC, 15-8-'75) — schreef hij o.a. nog over de Indonesische Kwestie en over "de Huzaren van Castricum", — grotendeels histoire de bataille aan het eind van de 18e eeuw. Zijn occupatie met de geschiedenis komt m.i. voort uit zijn literaire behoefte tot schrijven bij een gelijktijdig falen in fantasie; tevens gaat zijn interesse in en nieuwsgierigheid naar het menselijke in heden en verleden samen met een diep, innerlijk verlangen naar zekerheid. In literair werk dient dit geschapen, in de historie vooral gezocht. Het schrijven over geschiedenis gaat hem duidelijk gemakkelijker af: hij zoekt voor iedere zin een bron, is zo tegenover zichzelf verantwoord en zijn literaire drang is toch bevredigd. De lezer mag intussen raden waar hij het vandaan heeft, noten blijft des vakman's arbeid. Alberts heeft er duidelijk plezier in; hij spoort zijn feiten op met nadruk op het pittoreske, het biografische, waarmee hij in zijn verhaal met vaardige pen als een TV camera op in kan rijden-immer naar hij verkiest! Geen wetenschap, doch hobby en liefde voor het historisch bezigzijn. Gelukkig verliest hij niet de lijn en de context van het gebeuren uit het oog, helaas niet altijd zonder enige pretentie.

Alberts' boek begint met enkele inleidende bladzijden over het begin der Opstand, waar het niet eenduidige doel van de rebellen duidelijk uitkomt. De scheiding tussen Noord- en Zuid ziet de auteur in het verlengde daarvan: de invloed in het bestuur en de godsdienstvrede blijken de Noordelijken liever dan Parma's diplomatieke talenten. Rennenberg, als Noordelijke "gehoorzame" ontbreekt niet". . . op aandringen van Parma en de stedelijke regering"(14) — een summier eerbetoon aan Enno van Gelder, Rogier of Ros, maar onjuist is het niet. De dood van Oranje doet Alberts opmerken, dat deze moord misschien toch enkele Zuid-Nederlandse steden ingaf de stap naar de koning terug te doen — een spel van historische contingentie? De situatie werd er toen inderdaad niet gunstiger op: Antwerpen zou wel verloren gaan en de rest zou spoedig volgen, aldus Bloys van Treslong. Als loon belandde hij in het gevang en Willem's bastaard Justinus mocht de Scheldestad pogen te ontzetten. Het lukte hem alleen fort Liefkenshoek op de zuidoever te veroveren. Na Parma's inname van Antwerpen kon de Schelde worden afgesloten en Alberts' argumentatie voor het verloop in het gevolg kan beginnen. Werd het Zuiden zo verstoken van Baltisch graan via blokkade (na 1586 een nachtmerrie), de oorlog van Filips II tegen Frankrijk in 1589 maakte de herovering der Lage Landen tot "merely a defensive holding-operation". Parma bleef weinig anders dan zijn vorst voor te stellen met de rebellen vrede te sluiten, — zijn politiek inzicht werd niet geëapprecieerd (Parker, 244/5). Alberts meldt het niet en houdt het op touwtrekken, om in 1598 Filips ten grave te dragen, Spanje vrijwel failliet achterlatend, tengevolge van de inflatie en de vele oorlogen en mogelijk als hoofdzaak "Spanje's normale armoede" (32). Stuurde Elizabeth vanuit Engeland tussen 1585 en 1603 15 miljoen florijnen, het bekwam haar zuur; Frankrijk kon van 1598 tot 1618 met moeite nog 10 miljoen vrijmaken, Spanje gaf in diezelfde tijd aan zijn leger bijna jaarlijks zoveel geld uit, zo meldt Parker (265).

Alberts mogé de nodige akribie missen, zijn verhalen m.b.t. Antwerpen, als Giambelli's helse machines, de dronken Hohenlohe, zijn begrip voor Marnix's positie en later zijn relaas over mevrouw Tserclaes of de verloren graaf Johan, — zijn staaltjes van vertelkunst. (Motley of de Rek gingen hem hierin wel voor.).
Ook het beleg van Oostende, deze tijdelijke, noordelijke enclave blijft niet onvermeld, zelfs de juiste reden der duur van inname: geld! Spinola kwam niet voor niets uit Genuese bankierskringen, — zo de zoveelste muiterij in het Zuiden met goud dempend. Na uitputting van diens bronnen kon er over onderhandelen worden gedacht. Het kwam met name de Spanjaarden goed uit: de oorlog in Duitsland kwam nader met de opvolging in Kleef-Jülich. In 1621 maakte de Duitse krijg tevens één der voornaamste motieven tot hervatten uit: het ging de Spanjool weer goed. (Parker, 255), zij het voor korte tijd!

In 1628 Piet Hein, het jaar daarop Frederik Hendrik in Den Bosch, het Spaanse leger betrad dat jaar voor het laatst noordelijk terrein: Op instigatie van het Zuiden kon er weer gepraat worden. Het Noorden echter was zwaar verdeeld, Filips IV gaf wel via zijn Koninklijke Proclamatie uit 1629 van zijn genegenheid blijk. En hier legt Alberts de crux: de positie van de Spaanse koning, naast de economische voordelen in het Noorden, deed alle onderhandelingen tussen Noord en Zuid bij voorbaat

mislukken. Het Noorden opereerde zeer voorzichtig: de zaak diende in Europees perspectief gezien, — een m.i. terechte notatie.
De bekende onderhandelingen van 1632/33 worden uitvoerig geschetst met alle eer voor Frederik, Isabella, Aarschot en Richelieu's intermediair, Charnacé. Men kan het ook vinden in Geyl's artikel over "deze gemiste kans" (Kernproblemen van onze geschiedenis). Alberts vermeldt dit boek niet, geeft wel een analoog verhaal zonder Geyl's extreme visie in dezen te delen. Na 1634 komen dan de Hollanders hun zuiderburen vermoorden, middels geld en troepen vanwege het Franse verbond. Het Zuiden werd uitgenodigd de Spanjaarden zelf te verjagen om zo een vrije staat te vormen: kantonneringsidee en Richelieu's barrière gingen hand in hand. De plundering van Tienen met het relaas van een moederoverste boden de schrijver ongetwijfeld de titel van zijn boek om zijn betoog af te sluiten met het passim terugverlangen der stadhouders naar Antwerpen (ook hier ging Geyl hem voor).
De idee van Mazarin het Zuiden te verdelen paste hier wel in, doch de Staten-Generaal zagen het gevaar en de laatste vredesronde kon een aanvang nemen. In 1648 was het zover en de scheiding bleek definitief. Voor die laatste jaren gold inderdaad: "Veel was er niet uitgericht, zei Frederik Hendrik,"(. . .) maar 't is vrede" (133). De auteur voegt als slot een epiloog toe, waar hij stelt, dat Spanje zijn gehoorzame gewesten lelijk bij de vrede had laten zitten.
De verhouding tussen Noord en Zuid verbeterde daarna bepaald niet, vanwege het handelsvoordeel, de noordelijke souvereiniteit en het diplomatiek superioriteitsgevoel. Alberts vraagt zich af of hun handelsgodin, waaraan de Staten alles opofferden, wel zoveel waard is geweest, getuige de vele oorlogen die dienaangaande gevoerd dienden. Het lijkt me, dat dit — zachtjes gezegd — wel wat al te overdreven is.

Overzien wij het geheel: een meesterverteller verhaalt ons met schier onweerstaanbare charme het gebeuren van weleer. Veel nieuws wordt niet vermeld, maar het staat leuk bij elkaar.
Pretenties dienen hier en daar als zodanig op hun waarde geschat te worden, — helaas moet ik bijna zeggen. Kijkt een niet vakman niet altijd zo tegen de geschiedenis aan, historie als een prentenboek van woorden? Welnu, hier ligt een in dat licht geslaagd werk. Moge een schoolbibliotheek er haar voordeel mee doen: Leerlingen beseffen zo liefde voor ons vak en de ouders smullen gaarne over hun schouders mee!

M.J. ten Berge.

A.M. Elias, Het Nationaal Sijndicaat 1802-1805 Unieboek, Bussum, 1975; 194 blz.; fl. 29,50.

De Bataafse tijd maakte van wat tot 1795 nog de geschiedenis der staatsinstellingen moet heten met recht constitutionele geschiedenis. Eeuwenlang oneigenlijk gebruik van de Unie van Utrecht maakte toen plaats voor de mode van de dag, een geschreven grondwet. Dat men het er bij één niet liet, is genoegzaam bekend. En evenzeer waar de verschillen gezocht dienen te worden: nu eens lag de nadruk op de wetgevende, dan weer op de uitvoerende macht (een evenwichtige machtenscheiding vond men eigenlijk in geen der constituties); centralistische en federalistische tendenties wisselden elkaar af; de ene staatsregeling was meer democratisch dan de andere. Zelfs de kenner zal evenwel enige moeite hebben het Nationaal Syndicaat te plaatsen in deze grondwettelijke wirwar. Deze tere loot aan de al even zwakke stam van de Staatsregeling van 1801 wordt nu door een Leidse juridische dissertatie aan de vergetelheid ontrukt.

Het Syndicaat dat drie jaar lang, van 1802 tot 1805, bestond, had een tweetal taken. Het moest erop toezien dat constitutie en wetten door individuele ambtsdragers, bestuurs- en rechtscolleges in acht werden genomen, en waakte daarnaast over de veiligheid van de staat. Deze beide in onze ogen wellicht wat ongelijksoortige functies werden toentertijd geacht nauw samen te hangen. De bepalingen van de Staatsregeling werden nader uitgewerkt in een instructie voor het Nationaal Syndicaat die dit potentieel machtige lichaam voor het vervullen van zijn verheven opdracht maar uiterst beperkte bevoegdheden toekende. Op eigen gezag mochten de drie syndici (die steeds collegiaal optraden) slechts 'middelen van persuasie' hanteren: op de vingers tikken en op het matje roepen. 'Tegen hun begrip' behoefden de betrokken colleges of ambtsdragers voor dergelijke druk evenwel niet te wijken. Dan stond de syndici de mogelijkheid open als buitengewone aanklagers een actie in te stellen bij het Nationaal Gerechtshof, waarbij zij ook optraden onder verantwoordelijkheid van deze instantie. In de praktijk is het zover nooit gekomen.

Het Syndicaat heeft driftig vergaderd (minstens 332 keer in de drie jaar van zijn bestaan) en heeft

daarbij regelingen en besluiten van allerlei organen (van hoog tot laag) onder de loupe genomen, klachten van individuele burgers behandeld, en er kennelijk ook een uitgebreid netwerk van informanten op na gehouden. Bij gebrek aan bronnenmateriaal blijft echter de rol van het Syndicaat als inlichtingendienst vrijwel geheel in de schaduw. Iets daarvan blijkt wanneer Daendels in 1802 weer eens pogingen lijkt te gaan ondernemen om met behulp van Franse militaire relaties de gang van zaken in de Bataafse Republiek te beïnvloeden. De kwesties waar het Syndicaat zich mee bezighield worden door Elias in detail beschreven op basis van de op het Algemeen Rijksarchief bewaarde notulen van de beraadslagingen. Zo kreeg men bijvoorbeeld te maken met pogingen van het Staatsbewind roomskatholieke bestuurders in Brabant te discrimineren, of met de erkenning van vroedmeesters en apothekers buiten de plaats waar zij van hun bekwaamheden proeve afgelegd hadden. Aanvankelijk leidde het optreden van het Syndicaat nog wel eens tot enig resultaat. Steeds duidelijker bleek echter dat vooral het Staatsbewind ternauwernood ontvankelijk was voor de adviezen die de syndici op grond van hun constitutionele opdracht meenden te moeten verstrekken. Zelfs locale overheden lieten trouwens merken lak te hebben aan de op hen uitgeoefende 'persuasie'. Toen in 1805 geruchten de ronde deden omtrent een ophanden zijnde omwenteling, waarover de syndici zich ambtshalve zouden moeten buigen, gingen ze zich tevens bevangen door frustratiegevoelens bezinnen op hun eigen positie. Onder verwijzing naar het 'bespottelijke van een te verre getrokken nuttelooze ijver' dienden tenslotte twee van de drie syndici (de derde lag ziek in Gelderland) hun ontslag in. In de volgende grondwet kwam het instituut niet meer voor.

De schrijver heeft zijn onderwerp scherp afgebakend en alle aandacht geconcentreerd op het Syndicaat als zodanig, zijn bevoegdheden en activiteiten. Ik vraag me af of hij zich niet al te rigoureus beperkt heeft, en daarmee afbreuk doet aan de bruikbaarheid van zijn dissertatie. Een plaatsbepaling van het Syndicaat tussen andere organen als het Staatsbewind, het Wetgevend Lichaam en het Nationaal Gerechtshof wordt eigenlijk nauwelijks beproefd. De historische context van de constitutionele ontwikkeling is tot een minimum gereduceerd. De beschrijving van de loopbaan van de vijf heren die het ambt van syndicus bekleed hebben is uiterst beknopt en weinig zeggend. En dat terwijl de schrijver meent dat gebrek aan poids bij deze figuren mede heeft bijgedragen tot het falen van het Syndicaat. Ook in het licht van de reconstructie van de bestuurlijke élite na 1801 zou meer informatie over deze personen, hun achtergronden en connecties dienstig geweest zijn.
De beweegredenen om het Syndicaat in de Staatsregeling van 1801 op te nemen heeft Elias niet kunnen achterlaten. Het kwam niet voor in het oorspronkelijke (verworpen) ontwerp, en figureerde pas in de uiteindelijke versie, opgesteld door Irhoven van Dam met inachtneming van Napoleons opmerkingen. De gelijkenis die er bestond met enige bevoegdheden van de Franse sénat conservateur werd door de syndici zelf ook gevoeld, want ze spraken over het Syndicaat als een 'behoedende senaat'. Voor de geschiedenis van de constitutionele ideeën bevat het Syndicaat enkele aantrekkelijke aanknopingspunten: het recht wetten aan de grondwet te toetsen (dat juist in deze tijd door het Amerikaanse Supreme Court geassumeerd werd) en een mogelijke ombudsman-functie (enkele jaren later in Zweden ingesteld). Over beide aspecten worden echter slechts enkele opmerkingen gemaakt. Meer aandacht voor het geestelijk klimaat, voor de ontwikkeling van constitutionele denkbeelden, voor de bronnen waaruit men putte en de voorbeelden waarnaar men zich richtte had de studie ten goede kunnen komen.
Elias vraagt zich af of het Syndicaat wellicht bedoeld was om de in de nieuwe staatsregeling sterk afgenomen volksinvloed nog enigszins te behouden. Hij haalt hierbij de 17e-eeuwse Groningse jurist Bernhard Alting aan die in een geschrift uit 1645 (Elias' literatuuropgave geeft 1710 zonder te vermelden dat het hier om een herdruk gaat) *Syndicus ofte Tractaetken over 't ambt van de Syndiicquen ende Pensionarissen* de syndicus omschreef als 'advocaet van 't lichaam der Gemeente, om derselver recht ende gerechtigheden te beschermen'. Deze veronderstelling lijkt mij niet te rijmen met de politieke situatie in de Bataafse Republiek in 1800/1801, en met de ontstaansgeschiedenis van de staatsregeling. Bovendien heb ik de indruk dat Elias zijn bron verkeerd heeft geïnterpreteerd, want Alting bedoelt met zijn omschrijving alleen te zeggen dat een syndicus meer dan een 'ordinaris bequaem Advocaet van particuliere partyen' (die vooral bedreven dient te zijn in het privaatrecht) thuis moet zijn in het publiekrecht teneinde de overheid goed van advies te kunnen dienen. Volledigheidshalve maakt Alting echter ook melding (caput XVI) van een 'ander doorte van Syndycquen' dat men in het Romeinse recht kan aantreffen, 'die daer zijn als inspecteurs ende castigateurs over de regeringe' (hun taak is namelijk 'censura rectorum, et magistratuum, ut munerum gestorum rationem reddant, et puniantur, si res ita exigat'). Met nadruk vermeldt Alting dat de Nederlandse syndici met dit soort taken niets van doen hebben. Juist deze functie doet echter het meest denken aan het Nationaal Syndicaat in de Bataafse tijd. In elk geval had Elias aan deze — voor zijn doel zeer relevante —

connotatie van 'syndicus' en 'syndicaat' aandacht moeten schenken.

Voor het fiasco van het Syndicaat worden verschillende oorzaken aangewezen. Ook hier wreekt zich dat te weinig rekening gehouden wordt met de historische achtergrond. Het gaat het Syndicaat relatief nog goed gedurende de korte vredesperiode, daarna gaat het snel bergaf. Hierin schuilt mijns inziens een niet onbelangrijk gegeven. Voor een nieuw gekreëerd orgaan dat zich nog een positie moet verwerven en bovendien tot taak heeft te waken over de rechtsorde, is een periode van oorlog, die bij uitstek het uitvoerend gezag in de kaart speelt, en waarin de machtssfeer als vanzelfsprekend penetreert in die van het recht, wel de meest ongunstige om tot wasdom te komen.

Het Nationaal Syndicaat was tot nu toe alleen te vinden in de voetnoten van onze staatsrechtliteratuur. Nu zijn werkzaamheden zijn doorgelicht blijkt het daar ook werkelijk thuis te horen.

N.C.F. van Sas

J.C.H. Blom, De muiterij op de Zeven Provinciën. Dissertatie Leiden. Uitgave: Fibula — Van Dishoeck, Bussum 1975. Prijs: f 57,50

De inzet van het 367 pagina's tellende en van alle informaties voorziene proefschrift van J.C.H. Blom over "De muiterij op de Zeven Provinciën" is veelbelovend. Aan een studie over het eigenlijke onderwerp gaan "enige inleidende beschouwingen" vooraf over Nederland in de jaren dertig; anders genaamd een "burgerlijk-verzuilde" maatschappij in een crisis-periode. Steunt de auteur bij de behandeling van het thema verzuiling op auteurs als Lijphart (uiteraard) en Kruyt, een oorspronkelijke bijdrage is zijn historische, op de jaren dertig toegespitste interpretatie van de burgerlijke maatschappij. Het blijkt een bruikbaar begrip, wanneer het wordt gerelateerd aan de norm van stabiliteit van de Nederlandse samenleving. Tot de burgerlijke groepen, die hij met een aantal karakteristieken aanduidt, rekent Blom de beide confessionele zuilen en de neutraal-liberale. Daarnaast onderscheidt hij extremistische groepen ter linker- en ter rechterzijde, maar ook zogeheten overgangsgroepen, "die men niet duidelijk 'anti-burgerlijk' noch zonder meer 'burgerlijk' mag noemen." In het overgangsgebied ter rechterzijde plaatst hij bij voorbeeld het Verbond voor Nationaal Herstel, maar ook de NSB tot 1935; ter linkerzijde bij voorbeeld in hun antimilitairisme Kerk en Vrede en de CDU. De SDAP beschouwt hij als de belangrijkste overgangsgroepering: een zuil die schoksgewijs evolueert naar aanvaarding van en door de burgerlijke maatschappij.

Dit historisch kader heeft Blom nodig voor een minutieuze beschrijving van reacties op de muiterij in Nederland. Overwegingen van "Forschungsökonomie" hebben de auteur gebracht tot de beperking van *Nederlandse* reacties want anders had hij ook archieven in Indonesië en in Moskou moeten bestuderen. "Een afweging van de daarvoor noodzakelijke tijd en uitgaven tegen waarschijnlijk weinig verrassende resultaten leidde tot het besluit hiervan af te zien." Dat valt te billijken, des te meer omdat de auteur zich wat het Nederlandse gedeelte betreft een hoge graad van gedetailleerdheid heeft voorgeschreven. De lezer wordt daardoor wel een compositorische tweeslachtigheid gewaar: het verschil tussen de reikwijdte van het eerste hoofdstuk en de precisie van alle volgende. De openingsstelling, die de auteur bescheiden als "enige inleidende beschouwingen" presenteert, zou ook gevolgd kunnen zijn door een regelmaat aan voorbeelden in plaats van door het grote ene — de muiterij — maar ook enige. De precisie zou eronder hebben "geleden", de titel zou anders hebben geluid, maar het boek zou er nog interessanter door zijn geworden.
Over de muiterij draagt Blom nieuwe gegevens aan. Hij trekt sterk in twijfel de conclusie van L. de Jong in diens "Voorspel", dat de muiterij is georganiseerd door een communistische cel; op overtuigende wijze. Hij toont aan, dat de kabinetscrisis van 1933 niet door de muiterij is geforceerd (zoals gesuggereerd door de SDAP-fractievoorzitter Albarda), integendeel zelfs. Het geldt overigens weer wel voor het middel van vervroegde Kamerontbinding in dat jaar. Bloms stelling over overgangsgroeperingen is de basis voor zijn oordeel over de sociaal-democraten. Hij kan dan ook begrip opbrengen voor het niet altijd eenduidige standpunt in de SDAP ten aanzien van de muiterij. Vanuit het overgangs-perspectief "kan men met evenveel recht beweren dat de sociaal-democratie gezien de situatie waarin zij verkeerde eigenlijk vrij snel en eensgezind een tamelijk evenwichtig standpunt wist in te nemen, als dat de sociaal-democratie onberaden te keer ging." Blom is het oneens met SDAP-auteurs als Scheffer (Het Roode Vaandel), die spreekt over "een politieke en agitatorische blunder van de eerste orde, die de integratie der socialistische beweging jaren heeft vertraagd." Hij meent, dat er een duidelijk onderscheid gemaakt moet worden tussen "de oude termen, die vaak zo goed in de op sensatie gerichte lijn

van de Arbeiderspers pasten" en de feitelijke houding van de sociaal-democraten, die geen verscherping van tegenstellingen wensten, al is het eerste door burgerlijke tegenstanders aangegrepen om het tweede bij de SDAP te ontkennen.

In de door Blom geschetste burgerlijke maatschappij zijn de CPH en de revolutionair-socialisten "extremistisch links". De geschiedenis van de muiterij en de reacties van deze groeperingen bevestigen die scheidslijnen; de verkiezingswinst van twee, respectievelijk een zetel is absoluut groot voor deze partijen, op het totaal percentueel klein. Interessant in het licht van latere coalitie-ontwikkelingen zijn de nuances die de auteur ziet in reacties in vrijzinnig-democratische kring en in die van de confessionele vakbeweging, die hun pleidooien voor gezagshandhaving even sterk lieten doorklinken als hun bezwaren tegen overdrijving daarvan bij rechts.

Bloms ontnuchterende slotconclusie luidt, "dat de invloed en betekenis van de muiterij op de Zeven Provinciën geringer zijn geweest dan veelal op grond van het spectaculaire karakter ervan en de opgewonden reacties erop, aangenomen is." Dat verschil tussen schijn en wezen is door de auteur op knappe en overtuigende wijze aangetoond, maar het is wel een klein resultaat van een grote studie.

Jan Bank

Dit was de Spiegel. Een boeiend beeld uit ruim 60 jaren christelijk – nationaal weekbladnieuws (1906-1969), samengesteld door P. Terlouw, met een voorwoord van Ben van Kaam. Zomer en Keuning BV, Wageningen (1975) 1976. Prijs f 15,90, na 1/7/76 f 19,90

Oud-Spiegelredacteur Piet Terlouw heeft een facsimile-uitgave samengesteld, waarin een selectie is opgenomen van 150 pagina's uit "De Spiegel", het geïllustreerde familieweekblad voor het christelijke gezin.
In zijn voorwoord schrijft Ben van Kaam, dat het blad een spiegel geeft van een tijdperk, omdat "De Spiegel" de belangstellingssfeer en de kijk op de wereld weerspiegelt van het orthodox – protestantse volksdeel in de nadagen van haar emancipatieproces. Het eigen karakter van het blad blijkt niet alleen uit de keuze van de onderwerpen, maar ook uit de specifieke benadering en weergave van bepaalde gebeurtenissen.
Diverse aspecten worden belicht: het koninklijk huis (koningin-regentes Emma, prinses, later koningin Wilhelmina, prinses, later koningin Juliana en de geboorte en jeugd van de prinsessen), het kerkelijk en geestelijk leven (predikanten, kerkelijke voormannen, landdagen van jongelings-, meisjes- en vrouwenbond, verenigingsleven, Johannes de Heer, de Vrije Universiteit), het christelijk nationaal onderwijs (personen en verenigingen), het christelijk politieke leven (leidslieden als Kuyper, Colijn), christelijke kunstenaars (Anne de Vries, L. Penning, Isings en Jo Vincent), acties (Goed zo, Haak-in), N.C.R.V.-activiteiten, binnenlands nieuws (mobilisatie 1914-1918, crisistijd, oorlogs- en bezettingstijd, Churchill op Soestdijk, februari-ramp 1953), buitenlands nieuws (Nederlands-Indië, de West, Duitsland: rijksdagbrand, conferentie van München; Koreastrijders) en onderwerpen als geschiedenis van de luchtvaart, gebedsgenezing en het anti-aardstralenkastje.
Met eerder verschenen publicaties als "Parade der Mannenbroeders" en "Opstand der Gezagsgetrouwen" van Ben van Kaam, "Het beeld der vad'ren" van A.C. de Gooyer en "Vrij en gebonden, vijftig jaar N.C.R.V." biedt deze uitgave in woord en illustratie waardevol documentatiemateriaal en geeft ze inderdaad een boeiend beeld van wat daar "op het eigen erf" in die tijd plaatsvond.

J. Brouwer

M.C. van der Toorn, Dietsch en volksch. Een verkenning van het taalgebruik der nationaal-socialisten in Nederland, *De Nieuwe Taalgids,* Cahier 5. H.D. Tjeenk Willink, Groningen 1975.

Op het eerste gezicht hoort een recensie over een taalkundige studie niet thuis in een tijdschrift dat zich met de geschiedenis en het geschiedenisonderwijs bezig houdt. Bij lezing biedt het werk van Van den Toorn echter zoveel curieuze illustraties van het geschiedgebeuren rond de N.S.B. dat iedere leraar het goed kan gebruiken. Men kan eindeloos citeren, wat belangrijk is omdat de taal van een beweging in hoge mate bepalend is voor het gezicht van die groepering. De heroriëntatie van de N.S.B. – minder op het Italiaanse voorbeeld van Mussolini en steeds meer op de Duitse nabuur Hitler gericht – wordt door de schrijver duidelijk aangetoond.
Het wordt ook wel eens vervelend, al het mystieke geleuter over bloed en bodem, ras, strijd en wat dies

meer zij. Dat ligt hem echter bepaald niet aan de auteur, maar veel meer aan de zwakheid van de nationaal-socialistische betogen. Terecht merkt Van den Toorn op dat een korte periode van inlezen voldoende is om kennis te nemen van de clichématigheid van de verschillende verhandelingen en krantenartikelen. Het feit dat zo weinig intellectuelen lid waren van de N.S.B. heeft het taalgebruik van de N.S.B. ook niet op een wat hoger niveau gebracht.
De schrijver noemt zijn studie bescheiden een verkenning. De niet-philoloog kan er echter zeer tevreden mee zijn, waarbij het interessant is hoe een andere wetenschappelijke discipline zo'n onderwerp aanpakt. Er is voor elck wat wils, de rechtse leraar kan het dietse jargon vergelijken met het marxistisch taalgebruik, de linkse kan de overeenkomsten met de Telegraaf-stijl aanwijzen, zodat — in die zin — dit cahier ook nog actueel is.

S. Vellenga.

Een kleine eeuw kleine luyden. Grepen uit de geschiedenis van de ARP, een uitgave van de Stichting Kader- en Vormingswerk ARP, 's-Gravenhage 1975. 132 p.Prijs f 5,—

De Stichting Kader- en Vormingswerk ARP, begin 1975 opgericht, heeft als een van haar doelstellingen het publiceren van informatie en cursusmateriaal ten behoeve van politieke scholing en vorming.
Als eerste publicatie is verschenen "Een kleine eeuw kleine luyden", waarin enige artikelen gebundeld zijn die eerder verschenen in het antirevolutionaire weekblad "Nederlandse Gedachten" ter gelegenheid van het 95-jarig bestaan van de ARP.
Dr. D.Th. Kuiper, ondervoorzitter van de ARP, geeft een schets van de hoofdlijnen van de ontwikkelingen van de ARP van 1848 tot 1973, drs. A.J. van Dijk schrijft over Groen van Prinsterer, die de grondgedachten van de antirevolutionaire richting heeft geformuleerd, H. Algra behandelt de mondigheid in de partij, mr. A.B. Roosjen beschrijft de ARP in de bezettingsjaren en dr. G. Puchinger gaat in op het ontstaan en de ontwikkeling van de partij.
De eindredactie wordt gevormd door drs. C. Bremmer en M.N.G. Kool.
Het boekje bevat een aantal bijlagen, waarin een overzicht wordt gegeven van antirevolutionaire ereleden, minister-presidenten, ministers, staatssecretarissen, voorzitters van zowel de partij als van de tweede kamerfractie en van het behaalde aantal zetels van de partij in de Tweede Kamer gedurende de periode 1850 tot 1972.
Het boekje is geillustreerd met foto's en cartoons.
Mijns inziens verdient dit boekje een plaats in de schoolbibliotheek, vooral ook omdat dit jaar de honderdste sterfdag van Groen van Prinsterer wordt herdacht en aan deze persoon en de antirevolutionaire richting extra aandacht zal worden besteed.

J. Brouwer

Christen democratisch appèl. CDA. Van Woudschoten tot Hoogeveen. Documentatie over de grondslagdiscussie in het CDA. Samenstelling en eindredactie drs. C. Bremmer en M.N.G. Kool. Uitgave Stichting Kader- en Vormingswerk ARP, 's-Gravenhage 1976. 160 p. Prijs f 5,95.

Centraal in dit boekje staat de discussie over de vraag: "Kan iemand, die de grondslag van het CDA niet persoonlijk voor zijn rekening neemt, namens het CDA in een vertegnwoordigend lichaam (bijv. Tweede Kamer of Gemeenteraad) zitting nemen? "
Hoewel vanaf 1972 de functionering van de grondslag van het CDA ter sprake was gekomen bij resoluties van de partijraden van KVP, ARP en CHU, bij interne discussies in deze partijen en toen de statuten van het CDA binnen de partijen in behandeling kwamen, openbaarde zich enige maanden voor het eerste congres van het CDA (23 augustus 1975) over deze vraag in interviews met en artikelen van enkele politieke leiders een belangrijk meningsverschil.
Op de vergadering in Woudschoten (februari 1975), waar het algemeen bestuur van het CDA in verdubbelde samenstelling bijeen was gekomen om overgebleven geschilpunten tussen de drie partijen over de statuten te bespreken, was overeenstemming bereikt over een aantal overwegingen, die aan het politieke programma vooraf dienden te gaan. In de maanden daarna werd aan de relatie tussen deze overwegingen en het politieke programma een verschillende interpretatie gegeven en raakte de discussie over de functionering van de grondslag in een stroomversnelling. Volgens de samenstellers van het boekje kwam deze discussie tot een zekere afronding in de AR partijraad van 13 december 1975 te Hoogeveen.
In dit boekje hebben de samenstellers ervan uit deze bewogen periode van 1975 uitspraken, verklarin-

gen, resoluties, redevoeringen, moties en de statuten van het CDA overzichtelijk gebundeld. Aan dit documentatiemateriaal gaat een inleidende beschouwing over de functionering van de grondslag van het CDA vooraf.
Het boekje is geïllustreerd met foto's en cartoons van de belangrijkste politieke leiders.
De bedoeling van het boekje is om het als documentatiemateriaal te kunnen gebruiken bij het kader- en vormingswerk. Mij lijkt het eveneens geschikt voor de lessen politieke vorming bij geschiedenis en staatsinrichting en/of bij maatschappijleer.

J. Brouwer.

M.P.C.M. van Schendelen, Parlementaire informatie, besluitvorming en vertegenwoordiging, 1975. Universitaire Pers Rotterdam, f 32,50. Het bevat 219 pag. tekst met 414 noten, 60 pag. Appendices en 18 dichtbedrukte paginas literatuuropgave.

Dit boek is een handelsuitgave van een dissertatie. Het is dus een wetenschappelijk werk. De schrijver is thans als politicoloog verbonden aan de Erasmus Universiteit. Voor wie het dieventaaltje van de sociologen op de koop toe wil nemen is dit in menig opzicht een wel moeilijk verteerbaar maar toch interessant boek. Het begint al direct met een hoogst belangwekkende uiteenzetting van een tiental theorieën over de vraag wat het eigenlijk betekent als we zeggen dat het parlement in een stelsel van indirecte democratie representeert: wàt wordt gerepresenteerd, hoe en waartoe? Daarbij komt o.a. aan de orde de thans ook bij ons actuele vraag (denk b.v. aan de Amsterdamse wethouderscrisis): is de vertegenwoordiger *lasthebber* (delegate, mechanistisch werktuig) dan wel *gevolmachtigde* (trustee, "zonder last of ruggespraak")?
Voorts vergelijkt het boek op instructieve wijze de Nederlandse, Britse en Noord-Amerikaanse parlementen met elkaar; het ontleedt de relaties van deze parlementen met hun respectieve regeringen, politieke partijen, pressie- en actiegroepen, massamedia en individuele burgers.
Men zou wensen dat een dergelijk boek op zodanige wijze vertaald en gepopulariseerd in de handel werd gebracht, dat het gemakkelijker was voor de doorsnee intelligente en belangstellende staatsburger. Voor diegenen onder de docenten gs die zich in soortgelijke politicologische stof op wat leesbaarder wijze willen verdiepen, kan ik aanbevelen: H. Daalder, Politisering en lijdelijkheid in de Nederlandse Politiek, 1974. Van Gorcum-Assen (± f 15,—) en van dezelfde schrijver (Daalder) m.m.v. Mrs. W.J. Geertsema, J.J. Vis en K. Millenaar: Parlementaire besluitvorming in Nederland, Samson, 1975, f 19,75.

C. de Ru.

De 20e eeuw in authentiek geluid.
Research: drs. R.H. Cools en Maryse Enklaar. Commentaarstem: Philip Bloemendal. Auteur commentaar: Wim Koesen. Uitgeverij Amsterdam Boek bv. 1976. f. 49,50.

De vier platen waaruit dit album bestaat, leveren in ongeveer 160 minuten 149 opnamen (althans volgens de opgave, in feite zijn het er enkele meer), stammend ui de periode 1890-1969, het commentaar bij deze speelduur inbegrepen. De ordening is chronologisch, de tweede en derde plaat bestrijken de periode 1930-1945, waardoor de opkomst van het fascisme en de Tweede Wereldoorlog sterkere aandacht krijgen dan de voorafgaande en de daaropvolgende jaren.
Kennelijk heeft de uitgever dit platenalbum vooral voor het grote publiek aantrekkelijk willen maken, er is gestreefd naar veel, naar veel variatie, naar grote namen en curiositeiten (Florence Nightingale, geheel onverstaanbaar maar dan ook uit 1890, Edison, Marconi, Einstein) en naar de grote, kleine gebeurtenissen als het jawoord van Grace Kelly en prinses Beatrix, Mies Bouwman bij de actie "Open het dorp" en niet te vergeten onze Fanny Blankers-Koen, waarvan we echter alleen haar naam in het engels horen oplezen bij de uitslag.
Er komen overigens genoeg opnamen voor die op zichzelf genomen interessant zijn, maar die dan weer zo kort duren — hoe kan het ook anders bij een zo groot aantal opnamen — dat de aanprijzing op de hoes moeilijk waar gemaakt kan worden ". . . al die woorden die het leven van onze twintigste eeuw gemaakt en gebroken hebben, zijn nu tot uw beschikking. Anderen hoeven u niet te vertellen wat er toen is gebeurd: U kunt het zelf horen, en zelf kunt u oordelen over de mannen en vrouwen die ons verleden hebben geregeerd." Het aanbod is dus nogal fragmentarisch voor diegenen die wat diepgaander historisch zijn geïnteresseerd.

In het algemeen geldt hetzelfde voor het gebruik van dit materiaal in de klas. De opnamen zijn bijna allemaal alleen maar geschikt als illustratie bij een betoog van de docent, zij lenen zich vanwege de beperkte duur vrijwel niet als zelfstandige informatiebron. De tweede en derde plaat zijn het meest bevredigend, niet zozeer vanwege het onderwerp zelf, maar vanwege het feit dat er door het grotere aantal opnamen hierover en de gemiddeld wat langere duur van de opnamen, dieper op de zaak wordt ingegaan. De andere twee platen kunnen door de grote tijdsoverspanning, niet anders dan van de hak op de tak springen, hetgeen nog versterkt wordt door de chronologische opzet. Ik neem aan, dat de uitgever in het uitbrengen van albums met een geringer aantal platen over een beperkt onderwerp geen brood ziet, jammer vanuit historisch gezichtspunt.

Dat er gemikt is op de wat meer oppervlakkige luisteraar blijkt ook uit de uiterst slordige inhoudsopgave. Redelijk nauwkeurige omschrijvingen, zoals bv *1936 Premier Colijn (radiorede "rustig slapen")* en *1939 Algemene Mobilisatie Nederland (reportage)*, worden afgewisseld met vage aanduidingen als *1942 Hitler (toespraak)*. Het woord toespraak stelt af en toe heel weinig voor, zo mag Prins Bernhard onder deze aankondiging zowaar 14 woorden zeggen, lidwoorden meegerekend.
Daarnaast komen fouten voor, zo blijkt bijvoorbeeld de opname *1947 Minister-president* (nu niet premier j.r.) *Drees over politionele actie* niet over de politionele actie te gaan, maar over herstel van het overleg met de Republiek Indonesia. Een aantal keren klopt de opgegeven opnamevolgorde niet, vier opnamen worden zelfs in het geheel niet vermeld (Taft, De Valera, Val van Stalingrad, Mies Bouwman over het begin van de televisie).

Zoals gezegd worden de opnamen afgewisseld met commentaar. Tot in het begin van kant 1 van plaat 3 is dit commentaar eenvoudigweg niet te harden, ten eerste door de gezwollen voordracht en de hamerende stem, ten tweede doordat het commentaar harder is opgenomen dan de originele opnamen, waardoor deze wat weggedrukt worden, hetgeen niet van liefdevolle aandacht voor het materiaal getuigt. Men moet iedere keer dit commentaar opnieuw doorstaan, tot op een gegeven moment de stem minder drammerig wordt en het volume in overeenstemming is met dat van de originele opnamen. Blijkbaar is dit euvel tijdens de productie geconstateerd, maar blijkbaar was het ook te duur om het commentaar bij de eerste twee platen opnieuw in te spreken.

Of men deze platen moet kopen hangt af van hoeveel men aan geluidsopnamen al heeft. Er is moeilijk aan materiaal te komen, er wordt op dit gebied niet veel geproduceerd en de vroeger uitgebrachte platen zijn uitverkocht. Plaat twee en drie zijn voor het onderwijs het bruikbaarst vooral vanwege veel nederlandstalige opnamen die bovendien gemiddeld wat langer duren.

Joke Rijken

EXPERIMENTEN CENTRAAL SCHRIFTELIJK EINDEXAMEN GESCHIEDENIS

Bijna vijf jaar geleden riep het Ministerie een commissie in het leven, die de mogelijkheden diende te onderzoeken voor een centraal schriftelijk examen voor geschiedenis en staatsinrichting.
Het afgelopen seizoen nam men voor geschiedenis de eerste proef op de som: ruim 17.000 kandidaten van ruim 500 scholen voor v.w.o., havo en mavo namen, op vrijwillige basis, aan dit eerste experiment deel. Het C.S.E.-geschiedenis omvatte de onderwerpen "De Koude Oorlog" en "Van Nederlands Indië tot Indonesië".

De C.S.E.-mogelijkheden voor staatsinrichting is men nog aan het bekijken. Wel zijn inmiddels de onderwerpen voor het C.S.E.-geschiedenis 1976-1977 gepubliceerd. Dit zijn: "Het Midden-Oosten" en "Nederland in de crisisjaren".

Vier auteurs: K. van Dijk, A.J. Plas, H. Ulrich en A.L. Verhoog, waren bereid om voor Malmberg de reeks C.S.E.-katernen samen te stellen. Binnen deze reeks komen in aparte boekjes de examenonderwerpen aan de orde. De samenstellers, verbonden aan diverse schooltypen, hebben de katernen in eerste instantie bedoeld voor de scholen die aan het C.S.E.-experiment deelnemen. De boekjes zijn daarbij echter zeer bruikbaar als verdieping voor de hoogste klassen van het v.w.o./havo/mavo.
Elk boekje heeft de volgende opzet:

- Het thema wordt behandeld in een eerste "Overzicht". Dit wordt afgesloten met een serie vragen.
- Uitdieping van het thema wordt gegeven in de "Tijdspiegel". Dit onderdeel omvat oorspronkelijke teksten, cartoons en foto's en een groot aantal discussievragen en opdrachten.
- Ieder boekje sluit af met begrippen, chronologie en een literatuurlijst.

Teneinde de zelfwerkzaamheid te stimuleren is het taalgebruik op het niveau van de leerlingen afgestemd. Het gebruik van veel illustraties maakt de boekjes niet enkel visueel aantrekkelijk, maar geeft bovendien een extra dimensie aan het tijdsgebeuren. De mogelijkheden tot niveaudifferentiatie krijgen gestalte wanneer de leerlingen ieder op hun niveau met teksten, cartoons en de vragen die erbij gesteld worden, bezig zijn.

Als C.S.E.-katern zijn nu verschenen: De Koude Oorlog, Van Nederlands Indië tot Indonesië, Het Midden Oosten, Nederland in de crisisjaren.
De prijs per katern bedraagt f 5,95.
Verdere informatie (o.a. beoordelingsexemplaren voor de vaksektie) kunt u aanvragen bij: Uitgeverij Malmberg, Leeghwaterlaan 16, Den Bosch, tel.: 073-123311 toestel 134.
Deze katernen zijn ook verkrijgbaar bij de boekhandel.

AANMELDINGSFORMULIER DIDACTIEKCONFERENTIE 1976

1. Naam: . . . . . .

   Adres: . . . . . .

   School: . . . . . .

   Geslacht: manl./vrouwl.

2. Bij de groepsindeling voorkeur voor de volgende periode:
   0 de tweede helft van de zesteinde eeuw
   0 de achttiende eeuw
   0 de periode 1919-1939
   Mocht het niet mogelijk zijn aan deze voorkeur gehoor te geven dan kies ik als tweede mogelijkheid:

   . . . . . .

3. Voor MAVO- en LBO-leraren:
   0 voorkeur voor een homogene groep LBO
   0 voorkeur voor een homogene groep MAVO
   0 voorkeur voor een heterogene groep (samen met HAVO/VWO/PA)

4. Wil gesprek met auteur(s) van :

   . . . . . .

   Tot nu toe hebben hun medewerking toegezegd: Bielefeld-Functionele geschiedenis-Wolters-Noordhoff; Van Voorst van Beest-Overzicht van de geschiedenis-Malmberg; Roorda en Groenhuis-Speurtocht door de eeuwen-Wolters-Noordhoff; Post-Histokrant-Educaboek; Boerrigter en Wijne-Podium van het verleden-Wolters-Noordhoff; Beliën-Geschiedenis van de wereld-brugklasexperiment Hist. Didactisch Documentatiecentrum universiteit Leiden; In 't Veld-Strijd en samenwerking-Thieme; De Voogd-Wereld in wording-Van Goor; Geurts-Geschiedenis in documenten-Meulenhoff; De Jong en Velders-Taakboek voor het voortgezet onderwijs-Wolters-Noordhoff; Kleinsma-Passage-Wolters-Noordhoff; Kalkwiek-Geschiedenis in onderwerpen-Meulenhoff; Böhmer-Perspektief-Wolters-Noordhoff; Ulrich-Verhoog-Geschiedenis van gisteren. Voor alle zekerheid verzoeken we niet alleen degenen die met een auteur van gedachten willen wisselen die zijn medewerking niet heeft toegezegd, maar ook de overige deelnemers om een tweede keuze kenbaar te maken.

   . . . . . .

5. Wil de eerste/tweede conferentie bezoeken.

6. Heb de onkosten à f 40,– gestort op girorekening 1561752 van de penningmeester van de Didactiekcommissie. De heer Vrielink, H. Stevinstraat 11, Harderwijk.

DIDAKTIEKCOMMISSIE

DRS. J. BAALBERGEN, *voorzitter,* Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207. 46-3207.
MEJ. D.H. VERHAGEN, *secretaresse,* Wortelhaven 16, Dokkum, tel. 05190-4560.
J.C. VRIELINK, *penningmeester*, H. Stevinstraat 11, Harderwijk, tel. 03410-15288, postrekening 1561752 t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
H. de Langen, *2e penningmeester*, Rijnsburglaan 23, Heerde (Gld.) tel. 05782-2516.
DRS. J. BROUWER, Elst (Gld).
P. DOVES, Zaandam.
DRS. L.G. DALHUISEN, Warmond
H. van der VEEN, Veendam.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

F. JONKER, *voorzitter en 1e secretaris*, Parklaan 4, Hoogezand, tel. 05980-94895.
A.J. PLAS, *1e vice-voorzitter*, Vooronder 44, Groningen, tel. 050-411561.
DRS. J. BOUWSMA, *2e vice-voorzitter*, Brokmui 40, Dokkum, tel. 05190-3598.
H. ROEST, *2e secreraris*, Anerveen C 38, Gramsbergen, tel. 05246-1200.
L.W. LENSEN, *penningmeester*, Zuiderlaan 4, Hoogezand, tel. 05980-94101,
Gironummer van de commissie: 527314 t.n.v. de penningmeester.
DR. J. SWART, portefeuilles, Lindenlaan 40, Assen, tel. 05920-14591.
N. HOOIVELD, Marsstraat 19, Emmeloord, tel. 05270-3778.

AFDELINGEN

De organisatie van de postacademiale colleges in de diverse plaatsen is in handen van de besturen van de V.G.N.-afdelingen.
De adressen van de *afdelingssecretariaten* zijn:

Alkmaar: Lindenlaan 12, Bergen N.H.
Arnhem: Apeldoornseweg 31.
Amsterdam: Anton Mauvelaan 7, Nederhorst ten Berg.
Den Bosch: Donauring 11, Veghel.
Breda: St. Bavostr. 96. Rijsbergen.
Eindhoven: Boschdijk 161.
Goes: Spanjaardstr. 37, Middelburg.
Groningen: v. Heemskerkstraat 74, Hoogezand.
Den Haag: Lindenstraat 22, 's-Gravenzande.
Haarlem: Noorderdreef 160, Vennep.
Heerlen: Parallelweg Zd. 69, Hulsberg.
Hengelo: Th. de Keyserstraat 276, Enschede.
Leeuwarden: Gerard ter Borchstraat 19.
Maastricht: Veldspaatstraat 23.
Rotterdam: Van der Helmstraat 27.
Utrecht: Marnixlaan 75, Amersfoort.
Venlo: Leunseweg 2, Venray.
Zutphen: Gerstekamp 12, Warnsveld.
Zwolle: Stevinstraat 11, Harderwijk.

MAVOCOMMISSIE

J.P.M. HENKES, *voorzitter*, Kerkendijk 96 b, Someren-Heide, tel. 04937-3230.
C.H.R. BERENSCHOT, *secretaris,* Dr. A. Plesmanlaan 334, Maarssen, tel. 03465-4327.
P. DOVES, Praamstraat 32, Zaandam, tel. 075-161062.
N. HOOIVELD, Marsstraat 19, Emmeloord, tel. 05270-3778.
F.W.J.KOOPMAN, 1e J.C. Mensinglaan 6, Aalsmeer, tel. 02977-27901
H. ZWARTEVEEN, Pr. Irenelaan 51, Leusden-Z, tel. 033-11879.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE ACADEMIES (PEDAK)

DR. F.G.G. GOVERS, *voorzitter*, Elzenstraat 12, Uden (N. Br.) tel. 04132-64117.
P.W. BROUWER, *secretaris* Esdoornlaan 1, Rotterdam-12, tel. 010-226431.
DRS. D.J. NOORDAM, *penningmeester*, Jan Vethkade 50, Dordrecht, tel. 078-37781.
DRS. N. BAKKER, Troelstralaan 9, Weesp, tel. 02940-10700.
J.E. BROUWER, Draflaan 8, Gorssel, tel. 05759-2608.
B. SCHLAMAN, Hettenheuvellaan 27, Eindhoven, tel. 040-436507.

ONDERWIJS-ADVIES COMMISSIE

M.J. van VELZEN, *voorzitter*, Mgr. van Gilsstraat 6, Kerkrade, tel. 045-455941.
DRS. C.W. KOREVAAR, *secretaris,* Koningin Wilhelminalaan 8, Haarlem, tel. 023-324397.
J.W. JANSEN, Buitenruststraat 35, Voorburg, tel. 070-870442.
DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, Ockenburg 29, Oosterhout (N. Br.) tel. 01620-26665.