

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

SPECIAAL NUMMER

ONDERBOUW RAPPORT

DOOR DE WERKGROEP-ONDERBOUW
VAN DE V.G.N. EN DE LANDELIJKE
PEDAGOGISCHE CENTRA

KLEIO

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*, Saasveldlerlaan 18, Oldenzaal, tel. 05410-7855
DRS. J. BAALBERGEN, *Didaktiekcommissie*, Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207.
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 - 891003.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., J.O.H.W. Geldof, Veenendaalkade 256, 's-Gravenhage, tel. 070-674100.** 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.

J.L. FRIELING, *penningmeester*, Pr. Beatrixlaan 31, Oegstgeest, tel. 071-152794.

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: **J.O.H.W. Geldof, Veenendaalkade 256, 's-Gravenhage, tel. 070-674100.**

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

De redactie.

ONDERBOUW RAPPORT

DIDAKTIEK VAN GESCHIEDENIS EN
STAATSINRICHTING IN HET TWEEDE
EN DERDE LEERJAAR VAN SCHOLEN
VOOR VWO, HAVO EN MAVO

DOOR DE WERKGROEP VAN DE VERENIGING VAN
LERAREN GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING IN NEDERLAND EN
DE VERENIGING DE SAMENWERKENDE LANDELIJKE PEDAGOGISCHE CENTRA
VOOR DE GESCHIEDENISDIDAKTIEK IN DE ONDERBOUW

P.H.F. Gieles, voorz.
J.C.M. Greep, sekr.
Dr. J. Bakker
Drs G.A.J. Giezeman
W.H. Mannesse
Drs R.E. Noordijk
Dr. M.J.H. Post
M.I. Röder
Drs D.T. Steenis
M.A.B. Timmer
G.J. van der Tweel

november 1976

TEN GELEIDE

In het najaar van 1971 deed de Brugklaskommissie, die zojuist haar rapport had uitgebracht, de aanbeveling om een kommissie in te stellen die een rapport zou moeten uitbrengen over het geschiedenisonderwijs in tweede en derde klas van het algemeen voortgezet onderwijs. Reeds begin 1972 werd aan deze wens voldaan. Vanaf het begin was duidelijk dat de opdracht moeilijk was. Maar achteraf, nu het rapport er is, dringt het pas goed door hoe zwaar en ingewikkeld de opgave was. Het is te danken aan het taai volhouden van deze kommissie en de bezielende leiding van haar voorzitter dat dit speciale Kleionummer thans voor u ligt.

Het rapport ontleent mijns inziens zijn betekenis aan het konsekvent uitgaan van de beginsituatie van de leerling. Uitgaande van deze premisse heeft men getracht de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs tot zijn recht te doen komen. Dit is nieuw en zal ongetwijfeld tot veel discussie aanleiding geven.

Met dit bezinnings- en discussiestuk, zoals de kommissie het rapport wil noemen, geeft de geschiedeniswereld er wederom blijk van zich van binnen uit te willen en te kunnen vernieuwen. De critici die steeds maar weer betogen dat het huidige onderwijs is vastgelopen en zich niet wil vernieuwen zouden, als zij zich wat beter op de hoogte stellen, beschaamd zijn.

Samen met het Brugklasrapport en het onlangs verschenen didactisch handboek "Geschiedenis op school" beschikt de geschiedenisleraar nu over gedegen didactisch materiaal. Bovendien biedt het onlangs gestarte her- en bijscholingsprogramma u ruimschoots de gelegenheid uw didactische kennis onder deskundige leiding te vergroten.

Het bestuur van de V.G.N. zal onderzoeken in hoeverre het de aanbevelingen van de kommissie kan uitvoeren.

Het bestuur van de V.G.N. is ervan overtuigd dat met de uitgave van dit rapport het Nederlandse geschiedenisonderwijs een belangrijke dienst bewezen wordt. Dankbaar zijn wij allen die hebben bijgedragen aan de totstandkoming van deze publikatie. Deze dankbaarheid richt zich wederom tot de drie Landelijke Pedagogische Centra, waarmee wij zo plezierig samenwerkten en die deze uitgave mede mogelijk hebben gemaakt.

K. van Dijk
Voorzitter van de V.G.N.

INHOUD

Ten geleide	K. van Dijk, voorzitter V.G.N.	2
Inleiding		5
Hoofdstuk 1:	Uitgangspunten — P.H.F. Gieles	9
Hoofdstuk 2:	De jonge adolescent — drs F.J. van der Linden	17
Hoofdstuk 3:	De groei van het tijdsbesef — J.C.M. Greep	22
Hoofdstuk 4:	Doelstellingen van het geschiedenisonderwijs — P.H.F. Gieles	27
	1. Het kognitieve gebied	29
	2. De historische attitude: historisch besef	39
	3. Het affectieve gebied	42
Hoofdstuk 5:	Fundamenten voor leerplannen in de onderbouw — P.H.F. Gieles en J.C.M. Greep	51
	1. De onderbouwleerling in de geschiedenis	53
	2. Doelstellingen in de onderbouw	56
	3. Leerstofkeuze in de onderbouw	63
	4. Lesmethodiek in de onderbouw	68
Hoofdstuk 6:	Suggesties voor het opzetten van een leerplan in de onderbouw — P.H.F. Gieles	76
Hoofdstuk 7:	Geschiedenis in de vierde klas van het VWO — M.I. Röder	87
Hoofdstuk 8:	De staatsinrichting in het geschiedenisonderwijs — Dr. J. Bakker	90
	1. Integratie?	90
	2. Bijkomende problemen	90
	3. Doelstelling	91
	4. Suggesties	92
	5. Voorwaarden	94
	Bijlagen:	
	1. Memolijst van begrippen uit de staatsinrichting	95
	2. Deels voorspelbare aktualiteiten	96
	3. Enkele aktiveringsmogelijkheden	97
Hoofdstuk 9:	Werkvormen in het geschiedenisonderwijs	100
	1. Inleiding — J.C.M. Greep en W.H. Mannesse	100
	2. Een overzicht van werkvormen	102
	3. Voorlezen — J.C.M. Greep	102
	4. Vragen en opdrachten bij een tekst — W.H. Mannesse	106
	5. Dramatiseren — drs G.A.J. Giezeman	116
	6. Systematiek in de zelfwerkzaamheid — P.H.F. Gieles	121

Bijlagen:	
1. Basisstof-verrijkingsstof model VWO-HAVO — P.H.F. Gieles	123
2. Zelfwerkzaamheid in IVO-MAVO — G.J. v.d. Tweel	126
Hoofdstuk 10: Een uitgewerkt voorbeeld: De arbeidende klasse in Nederland in de 19e eeuw — J.C.M. Greep, M.A.B. Timmer, drs D.T. Steenis, drs G.A.J. Giezeman	129
I. Docentenkatern	130
II. Leerlingkatern	152
Unit:	
I: Hoe ontstond de toestand?	152
II: Waaruit bestond de situatie van de arbeiders precies?	159
III: Waardoor kwam de Industriële Revolutie in Nederland zo laat?	178
IV: Nederland voor 1870	180
V: Nederland tussen 1870 en 1880	184
VI: Nederland tussen 1880 en 1910	192
Hoofdstuk 11: Literatuur	204
1. Didaktische literatuur voor docenten — P.H.F. Gieles en J.C.M. Greep	204
2. Historische lektuur voor de leerlingen van de onderbouw — J.C.M. Greep	208
Hoofdstuk 12: Aanbevelingen en overwegingen, gericht aan de opdrachtgevers van de commissie — Dr. M.J.H. Post	213
Gedetailleerde inhoudsopgave	215

INLEIDING

Toen in 1971 het Brugklasrapport verschenen was, werd van verschillende zijden te kennen gegeven dat de daarin gevolgde werkwijze eigenlijk zou moeten worden voortgezet voor het tweede en derde leerjaar. Het bestuur van de V.G.N. en de directies van de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra waren het snel eens over de oprichting en financiering van een commissie die de didaktiek van het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting voor de tweede en derde klas van het algemeen voortgezet onderwijs op een soortgelijke wijze zou uitwerken. Ongeveer de helft van de leden van de Brugklaskommissie werd bereid gevonden hieraan mee te doen en enkele nieuwe leden werden aangezocht. De commissie startte de werkzaamheden in het voorjaar van 1972 en voltooide het rapport in augustus 1976.

Samenstelling van de commissie

Bij het afsluiten van haar werk was de commissie als volgt samengesteld:

- P.H.F. Gieles, medewerker Katholiek Pedagogisch Centrum, *voorzitter*
- J.C.M. Greep, docent Rijnlands Lyceum te Wassenaar, later docent Lerarenopleiding Zuid-West Nederland, *sekretaris*
- Dr. J. Bakker, medewerker Christelijk Pedagogisch Studiecentrum
- Drs G.A.J. Giezeman, hoofddocent Lerarenopleiding Zuid-West Nederland
- W.H. Mannesse, medewerker Algemeen Pedagogisch Studiecentrum
- Drs R.E. Noordijk, docente Rotterdams Montessorilyceum, vertegenwoordigster van het bestuur van de V.G.N.
- Dr. M.J.H. Post, docent Mollerinstituut te Tilburg
- M.I. Röder, docente Openbare Dalton Scholengemeenschap te Voorburg
- Drs D.T. Steenis, docent Osdorper Scholengemeenschap te Amsterdam
- M.A.B. Timmer, docente R.K. Mavo-Oost te Amsterdam
- G.J. van der Tweel, docent I.V.O.-Mavo te Oosterbeek

Gedurende het eerste jaar waren A.Th. Verkuyl (sekretaris) en J. Schilt leden van de commissie. Beiden zagen zich gedwongen het lidmaatschap op te geven.

Sindsdien heeft J.C.M. Greep het sekretariaat gevoerd en is G.J. van der Tweel tot de commissie toegetreden.

Een zware opgave

Al snel zag de commissie dat haar opdracht zwaarder was dan die van de Brugklaskommissie. De problemen stapelden zich op en ondanks hard werken en frekvent vergaderen bereikte de commissie in de eerste twee jaar nog nauwelijks zichtbare resultaten. De belangrijkste moeilijkheden worden hier kort vermeld, omdat daardoor de aard en de draagwijdte van dit rapport helderder kan worden.

Vooreerst werd de commissie geconfronteerd met een versneld toenemende stroom van

algemeen onderwijskundige literatuur. De buitenlandse en Nederlandse vakdidaktiek blijkt steeds meer aansluiting te vinden bij de algemene onderwijskunde. De leden van de commissie wisten zich niet voldoende competent op dit gebied en waren door hun volle dagtaken niet in staat alle relevante literatuur te bestuderen. Daardoor bleef de commissie tot het einde in onzekerheid of de meest wezenlijke en recente ontwikkelingen, met name rondom leerplanontwikkeling, wel in dit rapport verwerkt zouden zijn. Het is dan ook mogelijk dat in dit rapport gebruikte terminologie en ontwikkelde gedachtengangen niet altijd in overeenstemming zijn met de verworvenheden van de algemene onderwijskunde. Het heeft ook met dit probleem te maken dat de commissie weinig of geen aandacht heeft kunnen besteden aan zaken als integratie van vakken, gedifferentieerd onderwijs, toets- en evaluatiemethoden, enz. De commissie heeft er zich niet aan gewaagd. Van de andere kant hoopt de commissie erin geslaagd te zijn een aantal moderne onderwijskundige inzichten naar de lespraktijk te hebben vertaald.

Een tweede probleem werd gevormd door de gekompliceerdheid, zowel van de gebruikelijke onderbouw-leerstof als van de onderbouwleerlingen zelf. De commissie acht aansluiting bij de beginsituatie van de leerlingen van vitaal belang. Juist over de ontwikkelingspsychologische kant van deze beginsituatie kon de commissie weinig studies vinden, die een richting zouden kunnen geven aan de praktijk. Veel van wat er over de aard van deze leerlingen in dit rapport wordt gezegd stamt dan ook niet uit zorgvuldig opgezet onderzoek maar berust op ervaring van commissieleden in hun eigen klassen.

Een derde moeilijkheid bleek te zijn dat er, zoals de commissie konstateerde, grote verschillen bestaan in de praktijk van het geschiedenisonderwijs in de onderbouw. Er blijkt onder de leraren weinig overeenstemming te zijn over toegepaste doelstellingen, leerstofkeuze en lesmethodiek. In de gedachtenwisselingen daarover lijkt de communicatie verstoord te worden door het verschillend gebruiken van termen en begrippen.

Aard van het rapport

De commissie wil vooral een *instrument voor communicatie* aanreiken. Er is gezocht naar systematiseringen en terminologieën, die geschikt kunnen zijn om met elkaar over het vak te spreken en het waar nodig te verbeteren. Revolutionaire veranderingen zal de lezer in dit rapport niet aantreffen. De meeste leraren zullen veel van hun praktijk erin herkennen. Men zou het rapport als volgt kunnen karakteriseren: het tracht de bij een aantal docenten reeds *bestaande, recente praktijk enigszins te systematiseren en aan te vullen*.

De commissie hoopt dat veel leraren hun voordeel kunnen doen met menige suggestie in dit rapport. Zowel jonge docenten als kollega's met leservaring van langere duur. Deze laatsten zullen waarschijnlijk geïnteresseerd zijn in bijvoorbeeld werkvormen en leeractiviteiten, die met name de laatste jaren ingang vonden.

Verantwoording

De commissie heeft er in de meeste hoofdstukken van afgezien in voetnoten de literatuur te vermelden die mede tot een gedachte of suggestie heeft geleid, tenzij het gaat om citaten. Immers, door de gedachtenwisseling in de commissie, het schrijven en na bemarkentariëren her- en herschrijven van hoofdstukken is datgene wat de oorspronkelijke auteur bedoelde soms vervaagd of gewijzigd. Wel heeft de commissie een hoofdstuk gereserveerd voor een literatuuropgave, waarin opgenomen is wat onzes inziens de moeite van het lezen waard is en waar de commissie uit heeft geput.

Wat de werkwijze betreft nog het volgende. De hoofdstukken zijn op twee manieren tot stand gekomen. Sommige zijn de neerslag van langdurige besprekingen, eerst in subkommissies, daarna in de voltallige commissie. De eindredakteur van zo'n hoofdstuk gaf dan nauwkeurig weer wat in de commissie naar voren is gekomen. Hoofdstuk 1 (uitgangspunten) is daarvan een voorbeeld. Andere hoofdstukken zijn eerst in concept door één lid geschreven en daarna door de gehele commissie gekommentarieerd; deze dragen daarom meer het stempel van de eindredakteur. Een voorbeeld is hoofdstuk 4 (Doelstellingen van het geschiedenisonderwijs).

Hoofdstuk 2, over de ontwikkelingspsychologische situatie van de onderbouwleerling, is geschreven door een deskundige van buiten de commissie, drs F.J. van der Linden. Ook dit hoofdstuk is op zijn verstaanbaarheid door de commissie besproken en geamendeerd.

Opbouw

De commissie begint in hoofdstuk 1 een aantal uitgangspunten op te sommen, principeverklaringen, die in alle verdere hoofdstukken een onderstroom vormen. Tevens worden hier enkele misverstanden, gerezen naar aanleiding van het Brugklasrapport, opgehelderd. Karakteristiek voor dit rapport is de nadruk die gelegd wordt op de noodzaak dat onderwijs moet aansluiten bij de beginsituatie van de leerlingen.

Daarom wordt in Hoofdstuk 2 uiteengezet — met veel dank aan de auteur — wie deze leerlingen ontwikkelingspsychologisch zijn. Hoofdstuk 3 beschrijft in welke fase het tijdsbesef van onderbouwleerlingen zich bevindt.

Omdat de ontwikkeling van het doelstellingendenken de laatste jaren in Nederland snel is gegaan, besloot de commissie een apart hoofdstuk te wijden aan de algemene doelstellingen van het geschiedenisonderwijs. Daarin werden de hoofdgedachten van het Brugklasrapport gehandhaafd, maar veel verder uitgewerkt, aangevuld en verdiept. Dat is hoofdstuk 4.

In hoofdstuk 5 worden deze algemene doelstellingen toegepast op de leerlingen van de onderbouw. De commissie stelt zich de vraag: wie is de onderbouwleerling in de geschiedenisles en welke van de doelen, welke leerstof en welke lesmethodiek zijn dan in die klassen realiseerbaar?

Daaruit volgt in hoofdstuk 6 een serie suggesties voor de opzet van een leerplan in de onderbouw. Ter vervollediging van deze leerplanopzet komt in hoofdstuk 7 de vierde klas van het v.w.o. aan bod.

De commissie schrijft voor het gemak over het vak geschiedenis als eigenlijk geschiedenis én staatsinrichting wordt bedoeld. Speciaal aan staatsinrichting of de opvoeding tot politieke bewustwording is hoofdstuk 8 gewijd, gevolgd door enkele bijlagen met suggesties. Hoofdstuk 9 is gewijd aan die werkvormen die het meest in aanmerking komen voor toepassing in de onderbouw.

In hoofdstuk 10 is een voorbeeldonderwerp uitgewerkt, waarin de commissie zoveel mogelijk recht tracht te doen aan de voorwaarden, kenmerken en suggesties die in dit rapport voorkomen.

In hoofdstuk 11 is literatuur opgenomen. Eerst didaktische literatuur voor docenten, die door de commissie is geraadpleegd of als relevant wordt ervaren voor degenen die nog niet zo veel over het vak gelezen hebben. Daarbij is voorbijgegaan aan bijdragen in *Kleio*, die bekend verondersteld kunnen worden; ze zijn alleen vermeld als ervan gebruik gemaakt is in dit rapport.

Daarna een lijst van voor onderbouwleerlingen geschikte lektuur.

De commissie besluit haar rapport met enkele aanbevelingen en overwegingen, gericht aan haar opdrachtgevers, de V.G.N. en de drie Landelijke Pedagogische Centra.

De commissie hoopt dat dit rapport zijn weg zal vinden en de discussie over het vak geschiedenis en staatsinrichting mag bevorderen.

HOOFDSTUK 1

UITGANGSPUNTEN

Bij verschillende onderwerpen, die in dit rapport aan de orde worden gesteld, is de argumentatie of de gedachtengang niet uitputtend. Onder uitgesproken voorkeuren, argumenten en beoordelingen gaan vooronderstellingen of uitgangspunten schuil, die door de kommissie als fundamenteel worden ervaren. Aan het begin van haar werkzaamheden heeft de kommissie een aantal uitgangspunten geformuleerd, die als een rode draad door heel het rapport zouden gaan lopen. Het is daarom van belang ze uitdrukkelijk te vermelden.

1. Voortbouwen op het Brugklasrapport

De onderbouwkommissie staat, weliswaar niet woord voor woord, maar wel wat betreft de grote lijn, geheel achter het brugklasrapport (Kleio, augustus 1971). De kommissie heeft er voor de didaktiek in de onderbouw dan ook uitdrukkelijk op willen voortbouwen. Dat betekent, dat onderwerpen, die volgens de kommissie in het brugklasrapport voldoende aan de orde geweest zijn, niet opnieuw zullen worden behandeld, bijvoorbeeld toetsing, sommige werkvormen, enz.

Op enkele punten, waar het Brugklasrapport aanleiding gaf tot misverstanden, wordt opnieuw ingegaan voorzover ze ook voor de onderbouw van belang zijn, bijvoorbeeld de leerstofkeuze in verband met de pragmatische opzet van onderwijsverbetering.

2. Pragmatische opzet van onderwijsverbetering

Evenmin als het brugklasrapport propageert het onderbouwrapport het geschiedenisonderwijs revolutionair te veranderen. Het wil aansluiten bij de bestaande praktijk.

Niet dat de kommissie tegenstander is van ingrijpende vernieuwingen. Integendeel. De kommissie gaat ervan uit, dat er wensen bij leraren kunnen leven tot een radikaal andere stofkeuze, tot een grotere integratie met andere vakken, tot uitbreiding of herziening van doelstellingen en tot andere methodieken van lesgeven. De kommissie hoopt zelfs, dat leraren experimenten zullen opzetten om een verantwoorde aanzet tot vernieuwing van het geschiedenisonderwijs te geven.

De kommissie beschouwt zichzelf echter niet als initiatiefnemer of iets dergelijks. Zij heeft haar taak veeleer geïnterpreteerd als het bieden van een handreiking, een vademecum voor leraren. De kommissie wil vooral datgene, wat de afgelopen jaren door experimenterende leraren is uitgedacht en getoetst, verspreiden onder alle geschiedenisleraren. Zonder dus vernieuwingen tegen te willen houden kiest de kommissie voor een strategie van geleidelijke onderwijsverbetering. Wanneer de kommissie bijvoorbeeld op grond van theoretische overwegingen zou opteren voor een regressieve methode (d.w.z. uitgaan van

het heden en van daaruit terugwerken in het verleden), dan zouden de lezers het rapport wellicht als interessante gedachtengang kunnen appreciëren, maar ze zouden er voor hun dagelijks werk geen profijt van trekken, omdat er voor zo'n methode bij ons weten geen aangepast leerboek en materiaal beschikbaar is. De commissie meent, dat het daarom realistisch is, alleen die voorstellen omtrent onderwijsverbetering te doen, die in een normale situatie met normale leermiddelen en methodieken haalbaar gebleken zijn voor een grote groep leraren.

Deze strategie van stapsgewijze verbetering was ook voor de brugklaskommissie uitgangspunt en lag o.a. ten grondslag aan de daar voorgestelde leerstofkeuze. Voor de eerste klas werd uit louter pragmatische overwegingen gekozen voor leerstof uit oudheid en vroege middeleeuwen, *juist omdat* dit traditionele stof is.

Immers, de nadruk bij geschiedenisonderwijs ligt niet zozeer op *bepaalde* stof die gekozen wordt, maar op de *doelen*, die de leraar zich stelt en die vaak bereikt kunnen worden aan de hand van welke stof uit de geschiedenis dan ook. Door een langdurige traditie is bepaalde leerstof, neergelegd in leerboeken en materiaal, reeds in grote mate aangepast aan de leeftijd en de ontwikkelingspsychologische fase waarin de leerlingen van een bepaalde klas zich bevinden. Dat is o.a. het geval bij leerstof uit oudheid en vroege middeleeuwen. Deze is in de loop van de tijd zodanig vereenvoudigd en bewerkt, dat ze gemakkelijk kan aansluiten bij de belevingswereld en het begripsvermogen van eerste-klassers. De doelstellingen, die het brugklasrapport de leraren in overweging geeft, zijn te bereiken met behulp van deze leerstof. Natuurlijk ook met andere leerstof. Vanzelfsprekend kan er ook materiaal uit andere tijdperken vervaardigd worden, dat evenzeer als de traditionele leerstof aansluit bij *dé* leerlingen. Wij moeten echter konstaten, dat dit materiaal er (helaas) nog nauwelijks is. Een voorstel voor een revolutionaire verandering van leerstofkeuze zou dan inhouden, dat de docenten zelf geheel nieuw materiaal zouden moeten maken. Maar, zo stelde het brugklasrapport, waar zulk materiaal aanwezig is, kan de commissie het werken ermee graag aanbevelen omdat het, nogmaals, meer gaat om de doelen dan om bepaalde leerstof.

Dat zelfde uitgangspunt wordt ook gehanteerd in het onderbouwrapport. In de hoop, dat er docenten zullen gevonden worden, die over andere perioden geschikt materiaal zullen vervaardigen, zodat een grotere keuzemogelijkheid geschapen wordt, doet de commissie suggesties over de gebruikelijke leerstof.

Het moge duidelijk zijn, dat zowel het brugklasrapport als dit onderbouwrapport niet zozeer wordt aangeboden als een plan voor de verre toekomst, een soort contourennota voor het geschiedenisonderwijs. Dat laat de commissie gaarne over aan de daartoe ingestelde Commissie Modernisering Leerplan en de Stichting Leerplan Ontwikkeling. Deze rapporten zijn veeleer inventarisaties van wat er thans onder een aantal docenten leeft en van wat thans mogelijk en haalbaar kan worden geacht voor *alle* docenten. Het zou de commissie dan ook welkom zijn, als over bijvoorbeeld tien jaar zou blijken, dat dit rapport aan een herziening toe is, omdat het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting inmiddels is geëvolueerd.

3. Rekening houden met de beginsituatie van de leerlingen

Evenals het brugklasrapport gaat de onderbouwcommissie ervan uit, dat bij het bepalen van doelstellingen, stofkeuze en methodiek, uitdrukkelijk rekening dient te worden ge-

houden met de beginsituatie van de leerlingen. Niet het vak of de stof staat in het middelpunt, maar de leerling. Doelstellingen, stofkeuze en methodiek dienen aangepast te zijn aan de vermogens van de leerlingen. Zij verkeren in een bepaalde fase van groei in ontwikkelingspsychologisch opzicht, beschikken over een bepaald niveau van abstraktievermogen, samenhangend met hun leeftijd, hun milieu en hun aanleg. Op grond daarvan zijn zij in staat om zich in de ene situatie wel en in de andere niet in te leven.

Hiermee beweert de commissie natuurlijk niet dat het onderwijs zou moeten infantiliseren of dat de docent zou moeten blijven staan bij het niveau waar de leerling op staat. Het gaat er om dat de leraar een aanknopingspunt zoekt in de leef- en denkwereld van de leerlingen, om hen te kunnen begeleiden in hun groei naar volwassenheid.

4. Attitude-vorming staat centraal

De commissie gaat ervan uit dat het aanbrengen van historische kennis en inzichten er uiteindelijk op gericht is mee te werken aan de vorming tot volwassen, of als men wil: zelfstandige mensen. Het uiteindelijk doel van het geschiedenisonderwijs heeft betrekking op de vorming van de persoonlijkheid van de leerling, niet alleen op de vorming van zijn intellectuele vermogens. M.a.w. het geschiedenisonderwijs beoogt vooral de leerling te helpen, bestaande *attituden* tot ontplooiing of ontwikkeling te brengen, eventueel bij te sturen of nieuwe attituden te vormen.

Geschiedenisonderwijs zal binnen het kader van de vormingsdoelen van de school als geheel met name bepaalde, met het vak samenhangende aspecten van de attitude-vorming behartigen.

Een attitude is de integratie of synthese van verstandelijke vermogens (kennis, inzichten, intellectuele vaardigheden), van gevoelens (interesse, voorkeuren, beleving van waarden, enz.), en van tendenties tot handelen (geneigd zijn bepaalde dingen te doen).

Wat eenvoudiger gezegd: een attitude is *latent gedrag*, de houding van waaruit een mens leeft: denkt, voelt, handelt. Een levenshouding, van waaruit men als vanzelfsprekend gebeurtenissen en verschijnselen benadert.

Hier gaat het dus om houdingen of vormen van latent gedrag, die in de omgang met geschiedenis kunnen groeien of verworven worden. Bijvoorbeeld de houding, meer dan alleen intellectueel, maar "vlees en bloed" geworden, dat gebeurtenissen en situaties in het heden niet benaderd moeten worden als incidenten, maar deel uitmaken van een ontwikkeling of een proces.

Er wordt wel eens gezegd, dat deze gerichtheid op attituden het gevaar inhoudt van beïnvloeding en zelfs van indoktrinatie. Daarover dienen drie opmerkingen te worden gemaakt:

a. Indoktrinatie kan gedefinieerd worden als het overdragen van overtuigingen, door de ander onder druk te zetten of door bewust feiten te verdraaien of er in te selekteren. De geschiedenisleraar, die bewust zo te werk gaat, geeft daarmee te kennen dat hij de persoonlijke vrijheid van zijn leerlingen niet respecteert en beschikt over een slechts geringe graad van historisch besef.

Er bestaan ook vormen van *onbewuste* indoktrinatie. Daarvan is sprake als er inderdaad feiten verdraaid worden of er in wordt geselecteerd door iemand, die zich daarvan niet bewust is. Er is bijvoorbeeld een tijd geweest, dat alleen zeer eenzijdige informatie over de

Vietnam-oorlog Nederland bereikte. Ook kunnen overtuigingen van docenten zo met hun bestaan verweven zijn, dat zij niet meer kunnen zien dat het hier alleen om hun mening gaat. Dergelijke overtuigingen komen zelfs over in benamingen (satellietstaten, terroristen). Het probleem bij deze onbewuste indoktrinatie is, dat wij niet weten waar wij indoktrineren. Meestal kunnen wij dat pas achteraf constateren. Het lijkt dan ook het beste, de leerlingen met dit gegeven vertrouwd te maken.

b. Iets anders is bewuste, doch eerlijke beïnvloeding. Het is in geen enkel vak mogelijk om te vermijden dat overtuigingen, waardebepalingen en keuzen van docenten op de leerlingen af komen. Dat is een gelukkige omstandigheid, omdat er anders een geheel steriel opvoedingsklimaat zou ontstaan. Een mens, ook een leerling, leeft dagelijks in een situatie, in en buiten de school, waarin hij zelf en anderen overtuigingen en waarden belijden. Een goed opvoedingsklimaat wordt daarom niet geschapen door de onwerkelijke situatie op te roepen waarin over overtuigingen, waarden en persoonlijke keuzen wordt gezwezen. Opvoeding betekent hier, dat er alle zorg aan wordt besteed, dat leerlingen leren zicht te krijgen op die pluriforme overtuigingen en waardenbelevingen, dat ze geholpen worden deze achter de woorden te onderkennen, te expliciteren, en dat ze begeleid worden om zich alleen die overtuigingen en waarden eigen te maken, die zij zelf willen en kunnen bevestigen.

Geschiedenisonderwijs is vanzelfsprekend niet waardenvrij. De taak van de docent is het, deze onderliggende waarden voor de leerlingen te ontsluiten en hen vrij en vaardig te maken tot eigen keuzen.

c. Een hardnekkig misverstand in deze materie komt voort uit het feit, dat men weinig aandacht schenkt aan het onderscheid en de relatie tussen een ethische en een historische attitude. Doelstellingen van geschiedenisonderwijs hebben betrekking op historische attitudes. Het ligt voor de hand, dat op het gebied van de ethiek (de beoordeling of iets goed of kwaad is en het gedrag daarnaar richten) het gevaar van bewuste of onbewuste beïnvloeding groter is. Een dergelijke morele beïnvloeding vindt dagelijks ook door geschiedenisleraren plaats, heel vaak onbewust, maar deze beïnvloeding behoort niet tot de doelstelling van het geschiedenisonderwijs als zodanig. De geschiedenisleraar als zodanig richt zich op *historische* attitudes. Een voorbeeld moge dit verduidelijken.

Wanneer een docent een of enkele voorbeelden van streven naar eenheid behandelt en daarbij de nadruk legt op het verschijnsel dat deze eenheid vaak tot stand komt door zich af te zetten tegen anderen (Grieken tegenover barbaren, Herrenvolk, enz.) kan hij zich als doel stellen: de leerlingen dienen tot het besef te komen dat eenheid niet moet worden nagestreefd door zich af te zetten tegen degenen, die niet tot de eigen kring behoren (Vaderland, gemeente, klas, gezin, enz.). De leraar streeft dan een *ethisch* doel na: hij raadt de leerlingen aan iets goed of slecht te vinden en hun gedrag daarnaar in te richten. De leraar streeft naar een historisch — attitudinaal — doel als hij hoopt te bereiken, dat de leerlingen gaan beseffen, dat het bij streven naar eenheid meestal zo gaat, dat men zich daartoe afzet tegen anderen, dat eenheid vrijwel altijd in eerste instantie wordt bereikt door anderen te diskrimineren. Een leerling, voor wie dit inzicht een persoonlijke verworvenheid (een attitude) is geworden, zal wellicht daaruit *zelf* een ethische konklusie trekken, maar het is niet ondenkbaar, dat de konklusies van verschillende mensen op dit punt verschillend zullen luiden. Indien de leraar zelf ervan overtuigd is, dat deze diskriminatie een jammerlijke zaak is, hoeft hij die mening niet onder stoelen of banken te steken, want

elke historische attitude is a.h.w. "geladen" met een persoonlijk waardeoordeel. Maar hij zal er met zorg voor waken, dit oordeel aan de leerlingen op te leggen en er naar streven, dat de leerlingen de waardebeleving van de docent — en van anderen — op dit punt uitdrukkelijk onderkennen als persoonlijke invulling.

M.a.w. een historische attitude heeft altijd een relatie tot een ethische attitude, maar (het doel van het) geschiedenisonderwijs is gericht op de historische kant ervan en kan hoogstens, in de vorm van begeleiding, er aan meewerken dat de leerling zelf ethische invullingen maakt. Dat moge verduidelijkt worden door een tweede voorbeeld.

Een geschiedenisleraar, die bij het behandelen van een onderwerp nastreeft dat zijn leerlingen verdraagzaam zullen worden, heeft een ethisch doel voor ogen. Feitelijk legt hij daarmee de leerling een *bepaalde* zienswijze of ideologie op. Er zijn immers mensen, die vanuit hun ideologie beweren, dat men zich juist intolerant moet opstellen, bijvoorbeeld om maatschappelijke veranderingen door te voeren.

Een historisch doel rondom het onderwerp tolerantie en intolerantie zou o.a. kunnen zijn, de ervaring en het besef kweken dat de weg naar tolerantie en een tolerante houding een uiterst gekompliceerd en langdurig proces is. Of: dat tolerantie te maken kan hebben met een bepaald mens- of maatschappijbeeld.

5. Vaardigheden voor de toekomst

Door te werken aan de ontplooiing en de vorming van historische attitudes levert de geschiedenisleraar zijn wellicht nauwelijks vervangbare aandeel in de taak van de school, de leerlingen toe te rusten voor de toekomst.

Historisch besef, de houding van zichzelf en de eigen tijd te relativiseren en in relatie te zien met het verleden, vormt een aspekt van een volwassen levenshouding, waar handelingen hun uitgangspunt en verantwoording aan ontleen. De volwassene zal echter in staat moeten zijn om aan zijn levenshouding *gestalte te geven in daden*. Een leerling zal zo moeten worden voorbereid voor de toekomst, dat hij nog onbekende, toekomstige gebeurtenissen en verschijnselen vanuit zijn (mede historische) attitude *aan* kan en adequaat daarnaar kan handelen. Daarvoor zijn vaardigheden nodig. Vaardigheden verhouden zich tot de attitude als het 'doen' tot het 'zijn'. Het gaat dan om die vaardigheden, die een volwassene nodig heeft om tot een eigen oordeel en engagement in de toekomst te kunnen komen. Van belang zijn daarbij met name het vermogen om zelfstandig informatie te verwerven en te verwerken, relevante van niet-relevante aspecten te kunnen onderscheiden, vóóroordelen, stereotypieën, onderliggende waarden en ideologieën te onderkennen, in discussie te kunnen treden met anderen, standpunten en gedachtengangen te kunnen formuleren, zich een oordeel te kunnen vormen dat berust op verantwoorde criteria. Onder deze complexe vaardigheden bevindt zich een heel gebied van meer voor de hand liggende, gemakkelijker te verwerven vaardigheden, zoals: met begrip kunnen lezen, met boeken en naslagwerken kunnen omgaan, kunnen samenvatten, de kern van de zaak uit een betoog lichten, een eigen probleemstelling als leidraad nemen voor het opbouwen van een eigen betoog. Zonder deze meer algemene en minder complexe vaardigheden zijn de specifiek uit het vak geschiedenis volgende, meer complexe vaardigheden, niet bereikbaar. M.a.w. ook de geschiedenisleraar zal aandacht dienen te schenken aan die vaardigheden, die niet direkt met het vak geschiedenis in verband staan.

6. Geschiedenis in themata of onderwerpen

Om enigermate recht te doen aan attitude-vorming is het volgens de commissie noodzake-

lijk een thematische of thematisch-exemplarische werkwijze te hanteren. Om terminologische discussie over de juiste betekenis van het woord "thematisch" en "exemplarisch" te vermijden, spreekt de commissie liever ruimer over "geschiedenis in onderwerpen", of deze nu thematisch, thematisch-exemplarisch zijn of niet.

Er zijn verschillende onderwijskundige en praktische redenen aan te voeren waarom deze werkwijze voordelen kan bieden. Bijvoorbeeld alleen al het feit dat het aantal lessen sinds de invoering van de mammoetwet in vergelijking met het vroegere v.h.m.o. drastisch is verminderd voor zeer veel leerlingen, dwingt de leraren tot het doen van keuzen in de uitgebreide leerstof. Zonder deze redenen te willen ontkennen, meent de commissie dat deze keuze voor het geschiedenisonderwijs zelf, voor het bereiken van de doelen van dit vak, fundamenteel is. Deze reden is uitvoerig geformuleerd in het hoofdstuk over de algemene doelstellingen van het vak geschiedenis in het brugklasrapport (blz. 23). Samengevat: het geschiedenisonderwijs richt zich op attitude-vorming als uiteindelijk doel. Uiteindelijk wordt de keuze van de leerstof en de lesmethodiek door dit doel bepaald. Attitude heeft te maken met de persoon van de leerling. Dat betekent dat geschiedenis zo aan de leerling moet worden aangeboden, dat hij persoonlijk erdoor geraakt kan worden. De leerling kan bij een stuk verleden persoonlijk pas betrokken worden, als hij in de gelegenheid wordt gesteld zich zo werkelijk mogelijk en liefst intensief *in te leven*. Dat betekent, dat er voldoende tijd en voldoende daartoe geschikt materiaal voorhanden dient te zijn om deze inleving mogelijk te maken. Het materiaal zal niet zozeer inhoudelijk uitgebreid moeten zijn, maar vooral concreet, verdiept en uitgewerkt, zodat de leerling in staat gesteld wordt zich bij dat verleden zeer persoonlijk betrokken te voelen. Welnu, een globale behandeling van de "gehele" geschiedenis kan hiervoor niet voldoende garanties scheppen. Daarvoor zijn onderwerpen nodig, waaraan men toch tenminste vijf lessen, maar liever meer tijd zal besteden.

7. Aktivering door vormen van zelfwerkzaamheid

Meer nog dan in het eerste leerjaar hebben de leerlingen van tweede en derde klas er behoefte aan actief zelf bezig te zijn door vormen van zelfwerkzaamheid. Hieronder verstaat de commissie die werkvormen en methodieken, die niet uitsluitend steunen op het gesproken woord of betoog van de docent. De commissie gaat ervan uit, dat het verhaal of betoog van de docent slechts één van de mogelijke werkvormen is en dat deze werkvorm evenals alle andere voor sommige doelstellingen waardevol, voor andere doelstellingen van minder of geen waarde kan zijn.

Voor een regelmatig, liever: systematisch gebruik van zelfwerkzaamheidsmethodieken pleiten o.a. de volgende argumenten, die elders in dit rapport nader uitgewerkt worden:

- a. Leerlingen, met name blijkbaar die van tweede en derde klas, kunnen niet langer dan ongeveer een kwartier per lesuur achtereen luisterend opnemen in een normale lesdag-situatie.
- b. Zelfwerkzaamheidsmethodieken zijn in het algemeen te prefereren boven de luisterles wanneer het er om gaat, dat leerlingen leren zelfstandig informatie te verzamelen en te verwerken en wanneer ze tot zelfstandig, kritisch oordelen moeten komen. Voor het verwerven van vaardigheden voor de toekomst, zoals in nr. 5 van deze Uitgangspunten is betoogd, is zelfwerkzaamheidsdidaktiek onontbeerlijk.

c. Daar komt bij, dat het steeds moeilijker zal worden om de leerlingen door middel van luisterlessen te motiveren tot zelfstandig omgaan met geschiedenis. De leraar bevindt zich daarbij bijvoorbeeld al in een onmogelijke concurrentiepositie met de T.V.

Twee opmerkingen zijn hierbij van groot belang:

De *eerste* is, dat regelmatig gebruik maken van zelfwerkzaamheidsmethodieken bijzonder hoge eisen stelt aan de aard van het lesmateriaal en aan de leraar, die zijn rol veranderd ziet van docent naar begeleider. Dit wordt nader uitgewerkt in het hoofdstuk over werkvormen.

De *tweede* is, dat zelfwerkzaamheidsmethodieken staan of vallen met de vraag of de leerlingen beschikken over de daarvoor benodigde vaardigheden. Deze zullen in een zekere planning in de loop der jaren moeten worden aangebracht. Ook hierop gaat het hoofdstuk over werkvormen nader in.

8. Aandacht voor wezenlijke elementen van de staatsinrichting

De commissie is van oordeel, dat de belangrijkste onderdelen van de staatsinrichting, al of niet geïntegreerd in het geschiedenisonderwijs, in de onderbouw niet mogen ontbreken. De tijd die daaraan besteed wordt, ziet de commissie graag als een uitdrukkelijke bijdrage van dit vak aan de zo nodige staatsburgerlijke vorming. Daartegenover is de commissie niet gelukkig met de opvatting, dat een zo volledig mogelijke behandeling van de staatsinrichting reeds aan het einde van de onderbouw zou moeten plaats hebben. Het gaat de commissie om de meest wezenlijke elementen, die een leerling dient te beheersen om inzicht te kunnen krijgen in de grote lijnen van onze staatsinrichting, en wel, binnen dat kader, om die attitudes, inzichten en kennis, die "haalbaar" zijn voor leerlingen van die leeftijd en dat begripsniveau.

9. Eindonderwijs in de onderbouw

In verband met het feit, dat voor een groot aantal leerlingen het onderwijs in geschiedenis en staatsinrichting beperkt blijft tot de onderbouw (tweede en derde klas mavo, havo, vwo en vierde klas vwo), is de commissie van mening dat dit onderwijs dient te streven naar een, zij het voorlopige, afronding. Het zou onjuist zijn de doelstellingen en de stofkeuze in de onderbouw zozeer te verenigen, dat deze alleen waardevol zijn voor die leerlingen, die geschiedenis in het eindexamenpakket kiezen. Ten aanzien van de doelstellingen betekent dit, dat getracht moet worden zo integraal mogelijk het doel van geschiedenisonderwijs na te streven, met dien verstande dat de beperkingen daarvan alleen hun oorsprong mogen vinden in de situatie van de leerlingen wat betreft hun begripsniveau, tijdsbesef en het vermogen maatschappelijke verantwoordelijkheid te dragen. Wat betreft de stofkeuze betekent dit, dat er uitdrukkelijk ook onderwerpen uit de twintigste eeuw aan de orde worden gesteld en dat de staatsinrichting niet wordt verwaarloosd.

De commissie is zich ervan bewust dat er vaak motivatieproblemen ontstaan bij die leerlingen, voor wie geschiedenis eindonderwijs in de onderbouw is. Vaak klagen leraren, dat de leerlingen geneigd zijn zich minder of niet in te spannen voor een vak, dat zij niet

in hun pakket hebben gekozen. Kan men als uitgangspunt stellen, dat geschiedenisonderwijs zijn vormingsdoelen alleen kan hopen te bereiken, wanneer een beroep kan worden gedaan op de interesse van de leerlingen, dan geldt dit in nog sterkere mate voor het laatste halfjaar van de onderbouw. Mede om deze reden heeft de commissie naar vermogen aandacht besteed aan de beschrijving van die werkvormen en methodische suggesties, die een verhoogde motivatie van de onderbouwleerling kunnen bevorderen.

10. Ruimte voor hedendaagse ontwikkelingen

De commissie is van mening, dat ook in de onderbouw ruimte moet worden gevonden om aandacht te schenken aan hedendaagse ontwikkelingen en verschijnselen. De leerling, die in de derde klas geschiedenis als eindonderwijs moet beschouwen, dient ook concreet ingeleid te worden in de situatie van de eigen tijd, waarin hij kritisch oordelend en geëngageerd zal gaan optreden.

Wanneer de leerlingen enigszins zijn ingeleid in datgene wat er in de wereld van vandaag aan de hand is, vanuit historische wortels, zullen zij beter in staat zijn, enigszins zelfstandig de verdere ontwikkelingen te volgen.

De commissie spreekt liever niet over "aktualiteit". Dat zou suggereren dat het zich bezighouden met de geschiedenis in vroegere perioden niet aktueel zou zijn. Geschiedenisonderwijs, dat zich richt op attituden- en vaardigheidsvorming, is ipso facto bezig met de hoogst aktuele geschiedenis.

Het is immers de leerling zelf, centrum van zijn eigen aktualiteit, weerspiegeling van de hedendaagse wereld, die vanuit zijn interessen en gezichtspunten het verleden benadert en bestudeert. Een leerling, die de inflatie ten gevolge van de Spaanse zilverstroom in de 16e eeuw bestudeert, krijgt meer zicht op het hedendaagse verschijnsel inflatie dan wanneer hij pogingen doet dit begrip te leren kennen vanuit onze eigentijdse, zeer gekompliceerde economische situatie. Wie aan de hand van vroegere geschiedenis processen leert onderkennen en de aard ervan gaat bevroeden, is bezig met de hoogst aktuele situatie van de eigen tijd. Alle bestuderen van het verleden betekent immers, dat de eigentijdse situatie, het eigene, helderder wordt, duidelijker contouren krijgt. Geschiedenisonderwijs in de zin waarin de commissie het propageert, schenkt de grootst mogelijke aandacht aan de aktualiteit.

HOOFDSTUK 2

DE JONGE ADOLESCENT EEN ONTWIKKELINGSPSYCHOLOGISCHE SCHETS VAN DE DERTIEN- à VIJFTIENJARIGE

door drs F.J. van der Linden

Bij het opzetten van een leerplan zal men niet alleen rekening moeten houden met de doelstellingen van het onderwijs, maar tevens met de situatie van de leerlingen: wat kunnen zij aan? Waar liggen hun interesses? Welke is hun belevingswereld?

In dit hoofdstuk komen enkele van de belangrijkste psychologische kenmerken ter sprake van de leerling in de tweede en derde klas, de 13- tot 15-jarige.

1. Enkele algemene en relativerende opmerkingen vooraf

Deze leerling staat aan het *begin* van de adolescentie, de overgangperiode van de kindertijd naar de volwassenheid. Het einde van de kindertijd heeft zich (globaal gezien) in het brugjaar al aangekondigd (in het Brugklasrapport werd gesproken over de "pre-puberteit"). Rond de leeftijd van 13 à 15 jaar vinden er opvallende veranderingen plaats in het lichaam en in de manier van denken. De veranderingen doen zich tamelijk abrupt voor en het tijdstip waarop deze optreden is niet voor alle jongens en alle meisjes hetzelfde. Het gevolg is, dat de tweede en derde klas ontwikkelingspsychologisch gesproken meestal zeer heterogeen zijn samengesteld.

De veranderingen waarover wij spraken verlopen in een min of meer vast patroon, dat gebaseerd is op aanlegsfactoren en eigen is aan onze westerse cultuur. In grote lijnen doen ze zich dan ook bij iedere jongen en ieder meisje op ongeveer gelijke wijze voor. De veranderingen vinden in betrekkelijk korte tijd plaats. De kenmerken en de konsekventies ervan in geestelijk, gevoelsmatig en sociaal opzicht blijven echter langer doorwerken om tenslotte uit te monden in een min of meer afgerond persoonlijkheidsbeeld. De duur van deze periode wordt namelijk bepaald door de kulturele omstandigheden waarin de leerling opgroeit. Het leefmilieu, met name sociaal-ekonomische factoren spelen er een rol in. Voor schoolgaande jeugdigen duurt de adolescentie dan ook meestal langer dan voor werkenden; een v.w.o.-leerling heeft er meer tijd voor nodig dan een mavo-leerling.

Er is niets op tegen om deze beginfase van de adolescentieperiode — in navolging van Perquin en vele anderen — "puberteit" te noemen en de betreffende jongeren "pubers". Wij geven echter, uitgaande van de Amerikaanse literatuur, de voorkeur aan de termen "vroege adolescentie" en "jonge adolescent". We willen hiermee aanduiden dat de ontwikkelingspsychologische veranderingen (de tijd waarin deze plaats vinden noemen sommigen dan puberteit) slechts het begin vormen van een ontwikkelingspsychologisch proces: de gevolgen van de veranderingen in het lichaam en in het denken van de jeugdige

blijven zoals reeds gezegd nog een aantal jaren doorwerken, komen tot ontplooiing. Veel van wat met de grote veranderingen is begonnen blijft aanwezig tot ongeveer het achttien-de jaar, de leeftijd waarop ongeveer de adolescentie ten einde loopt. M.a.w. men dient de vroege adolescentie te beschouwen in het perspectief van de adolescentie in het algemeen.¹⁾

In de titel van dit hoofdstuk is sprake van een "schets". De belangrijkste reden daarvoor is dat de gegevens over de adolescent, die ontwikkelingspsychologisch het meest karakteristiek zijn, hier slechts met zeer grove lijnen zullen worden aangeduid. Daar komt dit nog bij: hier kan nauwelijks worden ingegaan op aspecten die van grote betekenis voor de vroege adolescentie kunnen zijn, n.l. het gebied van de relaties met anderen en met de groep, in het algemeen de situatie waarin de jonge adolescent leeft en funktioneert.

Deze aspecten zijn door Beets uitgebreid behandeld in zijn aantekeningen bij het Brugklasrapport. Weliswaar handelde dat over de jeugdige van 11 à 12 jaar, maar Beets' gedachten betreffen feitelijk de gehele situatie van de jeugd in het algemeen voortgezet onderwijs.

Alvorens het ontwikkelingspsychologische beeld van de jonge adolescent te schetsen, moet er op gewezen worden dat dit beeld heel globaal en algemeen moet zijn. Het laat als het ware de gemiddelde 13- à 15-jarige zien. Het is dus niet zo dat de docent een dergelijke jeugdige vaak in levenden lijve onder de leerlingen zal aantreffen. Wel is het zo, dat de nu te noemen kenmerken bij jongens en meisjes van deze leeftijd aanwezig zijn, bij de een in een meer of in een sterkere mate dan bij de ander en bij sommigen misschien (nog) helemaal niet.

2. De belangrijkste kenmerken in het kort beschreven

Zoals reeds gezegd, doen zich aan het begin van de adolescentie twee belangrijke veranderingen voor bij de 13- à 15-jarige. Deze jeugdige ondergaat een lichamelijke verandering en krijgt de beschikking over een andere denkstructuur. Door deze veranderingen ontstaan er in het leven van de adolescent meer en vooral nieuwe mogelijkheden.

De lichamelijke veranderingen vinden in snel tempo en schoksgewijs plaats. Voorlopig krijgt de jonge adolescent te verwerken dat de lichamelijke proporties, waaraan hij gewend was, verstoord zijn. Vooral de groei van de ledematen noodzaakt hem met de nieuwe proporties te leren omgaan (langere armen, grotere kracht). Enige tijd kan er dan ook een zekere gêne aanwezig zijn, omdat de jeugdige merkt het eigen lichaam niet geheel meer te beheersen.

Belangrijk is ook dat de seksualiteit in het denken en doen van deze jongere veel aandacht krijgt.

Daarnaast brengt het feit dat het lichaam zijn kinderlijke trekken gaat verliezen, met zich mee dat de omgeving anders op de jonge adolescent gaat reageren. De volwassenen (ouders, docenten) krijgen andere verwachtingen, gaan andere eisen stellen, die in het bijzonder hierop neer komen dat kinderlijke gedragingen steeds minder geaccepteerd en getolereerd worden; men vindt zulk gedrag niet meer passen bij het nieuwe, volwassen uiterlijk. Niet alleen moet de jonge adolescent dus leren omgaan met het nieuwe lichaam, hij moet ook op een andere manier leren omgaan met de mensen om zich heen. Het spreekt vanzelf dat dit alles emotionele problemen, zoals gevoelens van onzekerheid, angst

1) Voor een meer gedetailleerd beeld van deze periode in zijn geheel is een goede bron: V. Welten, "De betekenis van de adolescentieperiode", *Jeugd en samenleving* 1973(3), 596-610.

en eenzaamheid, kan geven. Af en toe ziet men dan ook een jonge adolescent voor een korte tijd terugkeren naar gewoonten en houdingen van de vorige periode, waar hij zich veilig voelde. De docent kan dergelijke vluchtpogingen nu en dan onderkennen in het gedrag van leerlingen.

Wat de veranderingen in het denken en de konsekwenties daarvan betreft, zullen we wat uitgebreider zijn, omdat de docent met name daarmee te maken heeft. Kenmerkend is dat het denken steeds minder gebonden is aan de konkrete werkelijkheid. Het is een proces waarin rijpen en leren hand in hand gaan. In de vroege adolescentie is dit proces zover gevorderd dat het abstrakte en formele denken al enigermate mogelijk wordt. Dit betekent dat de jeugdige nu, op een niveau dat beantwoordt aan zijn aanleg en de verworvenheden van de voor-opleiding, logische combinaties kan maken en zich kritisch en systematisch kan bezig houden met complexer problemen en ingewikkelder situaties. Dit geldt zowel voor de taken en opgaven waarmee de jeugdige in het onderwijs geconfronteerd wordt, als ook voor de wijze van omgang met anderen en zijn of haar plaats in de samenleving. In het algemeen gezegd ontstaan nu dus het vermogen om de verschillende gegevens en factoren die op een bepaald moment in het spel zijn op zijn niveau te overzien en met elkaar in verband te brengen, evenals het vermogen om meerdere alternatieven voor iets te bedenken. Het bewustzijn groeit dat er in veel gevallen een keuze gemaakt kan en moet worden uit mogelijke alternatieven. Daarom tonen ze ook grote aandacht wanneer ze bijvoorbeeld in geschiedenislessen worden geconfronteerd met personen of groepen die een fundamentele keuze moesten doen.

Een ander aspekt van deze ontwikkeling van het abstraktievermogen is, dat de 13- à 15-jarige begint te werken met een "tweede-graads symbolensysteem". Daarmee bedoelen wij het vermogen om "ideeën over ideeën" te hebben, om begrippen en symbolen te begrijpen die staan voor andere begrippen en symbolen. Ze beginnen dus te leren om abstrakties met abstrakties hanteerbaar te maken. Bijvoorbeeld "demokratie (abstraktie) is een bepaalde regeringsvorm (abstraktie)", "de handel bloeit", "invloed van de Verlichting", enz. Dit nieuwe vermogen, dat nog in een beginstadium van ontwikkeling verkeert, is dus van wezenlijke betekenis voor het leveren van prestaties in het voortgezet onderwijs. Het stelt bovendien de jonge adolescent steeds meer in staat om over zichzelf, de eigen gedachten, gevoelens en gedragingen, na te denken. Er komt een zekere zelfreflectie tot stand, eerst nog erg zwart-wit, later steeds genuanceerder.

Tenslotte kan de jonge adolescent zich, op grond van zijn groeiende capaciteit tot abstraheren en theoretiseren, dingen en toestanden indenken die niet met de realiteit in overeenstemming zijn. In het begin van de adolescentie ontstaat dus tevens het vermogen om naast het doorzien van het feitelijke, ook het mogelijke, d.w.z. hoe iets zou kunnen zijn, te bedenken.

Kortom, jongens en meisjes van deze leeftijd zijn in staat idealen te konstrueren en het bestaande met het ideale te vergelijken. Er kan afstand genomen worden van het hier en nu, verleden en toekomst bijvoorbeeld, als mogelijkheden van hoe het is geweest en hoe het kan worden, gaan nu in de voorstellings- en belevingswereld een steeds grotere plaats innemen. De fantasie krijgt eerst nu zijn volle kans.

Opnieuw hebben de zojuist beschreven veranderingen hun konsekwenties op het psychische en emotionele vlak, konsekwenties die zo typerend zijn voor juist deze categorie jonge mensen. Besluiteloosheid en onzekerheid; twijfel aan zichzelf; onvrede en schuldgevoelens i.v.m. de eigen tekortkomingen, het eigen falen; problemen met de eigen identiteit ("wie ben ik", "wat is de zin van mijn leven?"); teleurstelling en opstandigheid m.b.t.

andere personen en situaties. Het is niet meer dan een greep uit de veelheid van gevoelens, belevingen en ervaringen die zich op deze leeftijd kunnen voordoen.

Met nadruk moet erop gewezen worden dat alles wat in de voorafgaande alinea's gezegd is, bij de 13- à 15-jarige nog niet in zijn totaliteit of in alle hevigheid aanwezig is. De beschreven veranderingen en hun gevolgen *zetten in* op deze leeftijd, *beginnen* zich voor te doen. Ze bevinden zich in een *eerste* stadium. Pas circa 16 à 18 jaar zijn ze in volle gang en is de adolescentie op zijn hoogtepunt.

3. Twee bijzondere kenmerken nader bekeken

Op een tweetal ontwikkelingspsychologische verschijnselen zal nu wat dieper worden ingegaan, omdat ze zich in tegenstelling tot de zojuist beschreven kenmerken van de adolescentie in zijn geheel, uitsluitend voordoen in de beginfase van deze periode. De hier bedoelde aspecten zijn beschreven door de Amerikaanse kinder- en jeugdpsycholoog Elkind, die ze beschouwt als konsekwenties van het 'egocentrisme' dat karakteristiek is voor de jonge adolescent. Hiermee wordt bedoeld het primair bezig zijn met zichzelf, een pre-occupatie met het eigen, veranderende ik, gekoppeld aan het geloof dat anderen zich net zo met zijn gedrag en verschijning bezig houden. De neiging bestaat om de eigen belangrijkheid in de ogen van veel anderen te overdrijven.

In de eerste plaats nu brengt dit egocentrisme jongeren van deze leeftijd ertoe een, wat Elkind noemt *denkbeeldig publiek* te ontwerpen. Ze hebben het gevoel voortdurend in het centrum van de belangstelling te staan van een publiek dat overigens alleen in de eigen verbeelding bestaat. Het zelfbewustzijn en de zelf-kritiek van de jonge adolescent houden hiermee verband en het verklaart mogelijk dat het meest dominerende gevoel in deze fase niet zozeer schuld is, maar *schaamte*; een gevoel dat een reactie is op het feit dat je door mensen bekeken wordt, dat je toeschouwers hebt. Tegelijkertijd koestert de jonge adolescent een sterke mate van zelf-bewondering en leeft de gedachte dat ook zijn publiek hem bewondert. Dit kan dan weer een verklaring zijn voor de luidruchtigheid, lomphed en buitenissigheid van deze jongeren, omdat ze er niet in slagen een onderscheid te maken in wat ze zelf als aantrekkelijk beschouwen en wat anderen waarderen of bewonderen. Hierdoor begrijpen ze ook dikwijls niet waarom volwassenen hun manier van doen en hun kleding afkeuren. De jonge adolescent voelt zich geobserveerd, is veel minder zelf een observeerder. Dit is vooral waar te nemen als een meisje of jongen een leeftijdgenoot van het andere geslacht ontmoet. Zijn jeugdigen in een groep bij elkaar dan doet zich het unieke feit voor dat elke jongere op hetzelfde moment een acteur is voor zichzelf en toeschouwer voor de anderen. Ook het anticiperen op hoe anderen zullen reageren op zijn dood (een vaak gesignaleerd verschijnsel), past in het kader van het door de jonge adolescent gekonstrueerde bewonderde publiek.

Op de tweede plaats komt de jonge adolescent, als aanvulling op dit 'denkbeeldige publiek', nog tot een andere gedachtenkonstruktie. Behalve de overdreven neiging om zichzelf voor zoveel andere mensen als belangrijk te beschouwen, gaat hij of zij de eigen gevoelens te sterk nuanceren en komt er dan toe zichzelf, en in het bijzonder de eigen gevoelens, als iets speciaals en unieks te gaan zien. Dit geloven in de uniekheid en de universele betekenis van de gevoelens (en soms zelfs het geloof onsterfelijk te zijn), kan volgens Elkind een *persoonlijke fabel* genoemd worden; het is een verhaal dat de jeugdige zichzelf vertelt en dat niet waar is. Aanwijzingen voor zo'n 'persoonlijke fabel' zijn vooral in dagboeken te vinden.

Rond de leeftijd van 15-16 jaar zijn de mogelijkheden van formeel, abstrakt denken

volledig tot ontwikkeling gekomen. Het niveau, waartoe dat abstraktievermogen reikt, hangt vanzelfsprekend af van de aanleg en het milieu, en verschilt van jeugdige tot jeugdige. In die periode gaat het egocentrisme van de vroege adolescentie verdwijnen. Het imaginaire publiek wordt in toenemende mate gevormd in de richting van de reacties van het werkelijk bestaande publiek. Daarmee zijn we toe aan een volgend deel van de adolescentie. Dit zal nu echter verder buiten beschouwing blijven, omdat de leerling in de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs in zijn ontwikkeling immers zo ver nog niet is.

4. Enkele nuanceringen tot slot

Als laatste dienen nog enkele aanvullende opmerkingen te worden gemaakt. We hebben gezien dat er zich in het leven van iedere mens rond de leeftijd van 13 à 15 jaar diverse ingrijpende veranderingen voordoen. Aanpassing aan al dat nieuwe en verwerking ervan is vaak moeilijk. Het maakt onzeker, bang. Er ontstaat twijfel over zichzelf, over de relaties met anderen, over de eigen plaats in groter maatschappelijk verband. Geen mens kan lange tijd met zulke negatieve gevoelens leven. Onder meer zoekt hij steun bij zijn 'lotgenoten'. Een opvallend fenomeen dat we vanaf het begin van de adolescentie kunnen waarnemen, is dan ook de groepsvorming onder de jongeren, de informele omgang tussen leeftijdgenoten, welke vaak het karakter krijgt van een eigen jeugd-subcultuur. In dit zoeken van elkaar en dit vormen van een eigen waarden- en normenpatroon, gaat voor de jonge adolescent de mogelijkheid ontstaan om een nieuwe status te verkrijgen, waaraan een voorlopig gevoel van eigenwaarde en zelfachting ontleend kan worden.

Een tweede punt waaraan nu heel in het kort nog enige aandacht zal worden besteed, is de centrale rol die de denkveranderingen spelen aan het begin van de adolescentieperiode. Wat daarover in het voorafgaande gezegd is, geldt voor de doorsnee-jonge adolescent. Terloops is opgemerkt dat de verstandelijke ontwikkeling afhankelijk is niet alleen van rijping (erfelijkheidsfactoren, de aanleg, etc.), maar ook van leren (beïnvloeding vanuit de omgeving). Dit houdt o.a. in dat ook verschillen in sociaal milieu zullen leiden tot verstandelijke verschillen. Nog altijd is het zo dat in onze maatschappij de jongeren die een v.w.o.-school bezoeken, in meerderheid afkomstig zijn uit gezinnen met een zogenaamd cultuur-pedagogisch rijker klimaat, dat deze scholieren een positievere basisschoolgeschiedenis achter de rug hebben, dat de omgeving waarin zij opgroeiden sterk stimulerend en motiverend heeft gewerkt. Het doorsnee-beeld van de jonge adolescent kan daarom niet zonder meer op de onderbouw-leerling worden toegepast. Zeker is dat de v.w.o.-leerling op grond van zijn betere ontwikkelingskansen beschikt over een relatief gezien meer gedifferentieerde denkstructuur.

Hij of zij heeft meer mogelijkheden tot het doorzien van problemen en situaties, tot introspektie en zelfreflectie, tot het zien van alternatieven en het stellen van idealen. In het verlengde daarvan kan verwacht worden, dat deze leerling conflicten en spanningen intensiever ervaart, een groter idealisme gestalte kan geven en meer kritiek naar buiten toont, maar ook zullen zijn gevoeligheid en kwetsbaarheid anders liggen dan bij de leerling van een ander schooltype. Een en ander stelt vanzelfsprekend soms andere eisen aan degenen die in de school pedagogische verantwoordelijkheid dragen. Uitgaande van de hier weergegeven meer specifieke kenmerken zouden we tot besluit misschien kunnen stellen dat we de "klassieke puber" onder de jonge adolescenten eerder in het v.w.o. en havo dan in de overige takken van het voortgezet onderwijs zullen aantreffen.

Geraadpleegde literatuur

- Beets, N.: Rondom de pedagogische situatie van de leerlingen in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs; aantekeningen bij het rapport van een brugklascommissie. *Pedagogische Studiën*, 1972 (49), p. 118-128; ook in *Kleio* 1972 (13), nr. 9, 421-433.
- Elkind, D.: *Children and Adolescents; interpretive essays on Jean Piaget*. New York, 1970 (Van dit interessante boek is intussen een vertaling verschenen bij Ambo, Bilthoven).
- Perquin, N.: De puberteit; vijfde hoofdstuk uit: *Pedagogische Psychologie*. Roermons, 1968, 2e druk.
- Welten, V.: De betekenis van de adolescentieperiode. *Jeugd en samenleving*, 1973 (3), p. 596-610.
- Welten, V.J., J. van Bergen, F.J. van der Linden en W. Stoop: *Jeugd en emancipatie; een voorstudie voor een empirisch onderzoek*. Bilthoven, 1973.
- Werkcommissie van de Vereniging voor geschiedenisleraren in Nederland en de Pedagogische Centra voor de geschiedenisdidaktiek in het eerste leerjaar: *Het geschiedenisonderwijs in het eerste leerjaar van scholen voor M.A.V.O., H.A.V.O. en V.W.O.; handleiding voor docenten van de eerste klas*. *Kleio*, 1971 (12), nr. 7/8.

HOOFDSTUK 3

DE GROEI VAN HET TIJDSBESEF

Een tienjarig kind dat kans ziet de slag bij Nieuwpoort te plaatsen ná Maurits' verovering van Breda en vóór het begin van het Twaalfjarig Bestand, is in staat — mits het de jaartallen kent! — een logische ordening in de tijd aan te brengen. Het is een manier van ordenen, die analoog is aan de wijze van ordenen van getallen in reeksen, zoals kinderen dat leren op de basisschool. Problemen zijn er wanneer het getallen betreft boven de duizend. En wie kent niet de brugklassers die worstelen met de jaartallen "vóór Christus"? De negatieve getallenreeks is immers op de basisschool niet geleerd.

Het kunnen ordenen van gebeurtenissen via jaartallen heeft overigens slechts ten dele te maken met het tijdsbesef. Het kan een louter mechanisch handelen zijn. Wat stellen die gebeurtenissen voor? Hoe verhouden zich die feiten tot elkaar? Waarom komt de ene gebeurtenis juist na de andere? Het zijn vragen die bij zo'n mechanische ordening niet gesteld behoeven te worden: het blijft een registreren en een in volgorde plaatsen zonder de zin ervan te begrijpen.

Tijdsbesef is een noodzakelijke voorwaarde voor het kennen, begrijpen en hanteren van de werkelijkheid, van de wereld om de mens heen, zowel in de richting van het verleden als in de richting van de toekomst. Zo zou men kunnen stellen dat leerlingen, die nog niet in staat zijn op kortere of langere termijn iets te plannen, hun toekomst te organiseren, nog kampen met een onvoldoende ontwikkeld tijdsbewustzijn. Een volgroeid tijdsbesef stelt de mens in staat zichzelf te relativeren en zichzelf te zien als een deel van de gehele werkelijkheid.

Volgens de Zwitserse psycholoog Jean Piaget is het vermogen om te weten wat tijd is en hoe tijd gebruikt en begrepen moet worden de mens aangeboren. Dit vermogen dient evenwel ontwikkeld te worden op basis van ervaringen. De ontwikkeling van het tijdsbesef, dat wil zeggen besef krijgen van veranderingen, vindt op verschillende manieren plaats. Via biologische ervaringen (bijv. de tijdstippen van eten, slapen, enz.), via het luisteren naar sprookjes (er was eens . . .), via fysische ervaringen (dag en nacht, zomer en winter), via het leren klok lezen, via verjaardagen (het ouder worden), via langdurige, saaie, eentonige ervaringen (bijv. de vraag tijdens een lange autorit: hoe lang is het nog?). Een kind van zeven à acht jaar beschikt over een praktisch tijdsbegrip: klok lezen, kennis van getallen. Een echt besef van verleden en toekomst ontbreekt nog. Wel heeft het een besef dat er een verleden is, maar dat verleden wordt vaak samengevat in één woord: vroeger. Zo behoren bijvoorbeeld kastelen voor hen tot één categorie, of het nu feodale bolwerken betreft, fraai gestileerde renaissancekastelen of 16e-eeuwse verdedigingswerken tegen de Turken. Zo liet enkele jaren geleden een van mijn kinderen tijdens een bezoek aan een Duitse ridderburch met speels gemak de Duitsers vechten tegen de Amerikanen,

terwijl de andere zoon bij het horen van de Amerikaanse deelname de Vietnamezen het kasteel deed aanvallen. Het is allemaal van vroeger!

Er is een notie van het verleden, maar die is nog nauwelijks gedifferentieerd. In de weinige literatuur die over de ontwikkeling van het tijdsbesef verschenen is, wordt algemeen aangenomen dat een kind van elf à twaalf jaar in staat is nauwkeuriger onderscheidingen aan te brengen. Het is het moment waarop de leerlingen de brugklas binnenkomen. Men mag veronderstellen dat brugklassers tijd opvatten als een logisch schema van ordening, dat zij met chronologie kunnen werken en tijdvakken kunnen onderscheiden. Zo weten zij dat mensen uit de prehistorie anders leefden dan de middeleeuwen. Globale, geen subtiele onderscheidingen derhalve. Hoe moeilijk is het immers niet om de geleidelijke overgang van Oudheid naar Middeleeuwen duidelijk te maken. Problemen van breuk en continuïteit behoren in de onderbouw tot de moeilijke stof.

De cesuur rond elf à twaalf jaar is terug te vinden in de perioden van ontwikkeling die Piaget hanteert. Tussen zeven à acht en elf à twaalf jaar plaatst hij de periode van de concreet-operatorie intelligentie; tussen elf à twaalf en zestien à zeventien jaar de periode van de formele operaties.

In het hoofdstuk De Jonge Adolescent wordt beschreven wat verstaan moet worden onder het abstracte denken en handelen.

Welnu, de ontwikkeling van het tijdsbesef hangt ten nauwste samen met de groei van het vermogen tot dit denken.

Uit Engelse onderzoeken¹⁾ is gebleken dat het denken en handelen, dat typerend is voor de periode van 7/8 tot 11/12 jaar, ook nog voorkomt bij onderbouwleerlingen, weliswaar niet bij alle leerlingen en niet op alle momenten.

Onder het begrip 'konkrete operaties' verstaan wij het denken en handelen via ervaringen uit de eerste hand. Aan de handelingen liggen nog waarnemingen van konkrete onderwerpen en gebeurtenissen ten grondslag. Met behulp van waarnemingen kunnen leerlingen begrippen omschrijven, onderscheidingen maken, ordenen en klassificeren. Het logisch denken bedient zich veelal nog van materiaal met een konkrete inhoud. Het denken kan nog moeilijk los komen van de feitelijkheden.

We geven een paar voorbeelden ontleend aan genoemde Engelse onderzoeken.

Honderd leerlingen hebben een tekst gekregen uit het "Domesday Book". De vraag is o.m. argumenten te vinden waarom Willem I wreed is. Het antwoord van een leerling luidde: "... omdat er reeds 20 jaar verlopen waren, voordat hij de toestand van zijn rijk bekeek. Ieder ander die werkelijk zorg had voor zijn land, zou dat eerder hebben gedaan". Het voorbeeld geeft aan dat de leerling niet los kon komen van de tekst, dat hij zijn konklusie baseert op slechts één argument, zonder de geldigheid van dat argument na te gaan. Slechts één van de honderd leerlingen gaf te kennen de formele operaties te beheersen: "Het hangt ervan af wat wreed is. Indien de omschrijving van wreed is ...". Hier wordt gedacht vanuit het mogelijke en niet louter van het feitelijke.

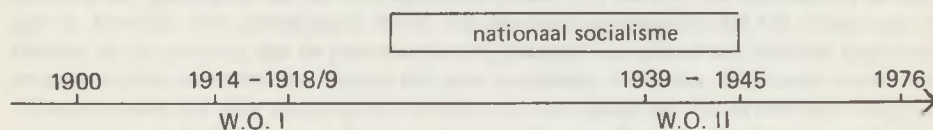
Een meisje stelde aan de hand van een tekst vast dat Mary Tudor van mooie kleren hield, omdat de rooms-katholieke priesters in zeer dure kleding liepen. De leerlinge, die kenne-

1) Een verslag van genoemde Engelse onderzoeken is te vinden in het artikel van R.N. Hallam: Piaget and the thinking in history, verschenen in de bundel *New movements in the study and teaching of history*, London 1970, onder redactie van M. Ballard.

lijk wist dat Mary katholiek was, legde een uiterst oppervlakkig verband en ging in de tekst niet na of er andere argumenten te vinden waren. Daarentegen kreeg een veertienjarige meisje de vraag voorgelegd of het Engelse volk het na de regering van Mary Tudor juist vond dat vrouwen niet meer als regeerders optraden. De leerlinge wist drie argumenten te vinden waarom de Engelsen die gedachte juist vonden. Zij bezag alle denkbare mogelijkheden en kwam door logisch denken tot aanvaardbare konklusies.

Het formele denken schijnt zich wat betreft de studie der geschiedenis later te ontwikkelen dan de resultaten van Piagets studies aangeven. Wellicht is dit te verklaren uit het feit dat het kennisobject van het gangbare geschiedenisonderwijs vaak ver verwijderd is van de directe kinderlijke belevingswereld. De historische werkelijkheid is meestal zo ingewikkeld en moeilijk doorzichtig dat ook volwassenen er door in verwarring kunnen komen. Geschiedenis is in tegenstelling met bijvoorbeeld de natuurwetenschappen (het terrein van Piagets onderzoeken) een betrekkelijk structuurloos vak. Het verdient daarom aanbeveling leerlingen tot 14/15 jaar geen materiaal te geven in al te abstracte vorm en er vervolgens voor te zorgen dat de vragen en opdrachten bij het materiaal slechts drie of vier variabelen bevatten. Onder variabelen verstaan wij: oorzaken, gevolgen, kenmerken, motieven, vergelijkingen, standpunten, enz.

Wanneer de stadia van Piaget niet zonder meer toegepast kunnen worden op de ontwikkeling van het denken ten aanzien van het geschiedenisonderwijs, moet ons dit tot voorzichtigheid manen met betrekking tot de ontwikkeling van het tijdsbesef. Het betekent dat het tijdsbesef bij veel 12 tot 15-jarigen nog niet sterk genoeg ontwikkeld is om "vol-uit" met geschiedenis bezig te zijn. Een volledig begrijpen van de chronologische regelmaat is pas ontwikkeld rond het zestiende jaar. Daarvóór is slechts sprake van grove onderscheidingen. Wij menen dat de verdere nuanciering van het historisch tijdsbesef nauw samenhangt met het al dan niet leren van vaardigheden om gebeurtenissen in de tijd te plaatsen. We denken hierbij o.a. aan opdrachten zoals het maken van korte chronologische overzichten, het laten vastleggen van typerende momenten van een bepaalde periode, het vergelijken van meerdere gebeurtenissen (herhaalt de geschiedenis zich werkelijk?), het laten vaststellen van cesuren. Docenten doen er onzes inziens goed aan bij de behandeling van een onderwerp via een tijdlijn aan te geven waar het onderwerp zich precies in de tijd bevindt. Wellicht is het mogelijk eerder besproken onderwerpen eveneens op de tijdlijn aan te geven. Het klinkt misschien wat overdreven om voor te stellen dat zo'n tijdlijn zichtbaar blijft gedurende alle lessen die aan het onderwerp besteed worden.



Ontmoeting met geschiedenis is meer dan een ontmoeting met de tijd. Een redelijk ontwikkeld tijdsbesef is een middel voor de ontwikkeling van het historisch bewustzijn. Dit bewustzijn richt zich op het werkelijkheidskarakter van de historische wereld. Die werkelijkheid is onder meer dan pas historisch wanneer deze in de tijd is gelokaliseerd. Evenals het tijdsbesef breekt ook het historisch bewustzijn niet direct in al zijn volheid door. De ontwikkeling begint tussen acht en tien à elf jaar: het kind krijgt steeds meer besef van de werkelijkheid, zowel in ruimte als in tijd. Het kind heeft weet van historische

gebeurtenissen, maar het kan die nog nauwelijks plaatsen in de tijd. Bovendien staan de gebeurtenissen nog sterk aan de buitenkant van zijn beleavingswereld.

Na tien/elf jaar manifesteert zich de honger naar feiten. Het is de vraag naar het *wat* zoals wij die ontmoeten bij brugklasleerlingen en veel tweede-klassers. Een logische en historische samenhang van gebeurtenissen ontbreekt evenals begrip voor continuïteit. Veel kritische vragen aan het verleden worden niet gesteld. De geschiedenis wordt beleefd als losstaande episoden.

De volgende fase is die van het willen begrijpen van wat er gebeurd is (vanaf dertien jaar): centraal staat de *waarom*-vraag. Door deze vraagstelling naar oorzaak en gevolg, naar doel en middel, naar motieven en resultaten, naar bedoelingen en feitelijkheden, wordt de weg geopend naar de samenhang van gebeurtenissen, naar een zekere oordeelsvorming, naar het beseft dat je 'eigen' geschiedenis niet alleen staat. Vanaf zestien jaar begint dan de laatste fase: het zich existentieel betrokken voelen bij het verleden. Deze fase begint met het ontdekken tijdens de adolescentie van het eigen-ik en het eigen verleden. Via een zelfreflectie in termen van zwart-wit ontstaat dan een zich bezinnen op het historisch verleden.

HOOFDSTUK 4

DOELSTELLINGEN VAN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

De doelstellingen voor de onderbouw zijn afgeleid van de doelen van geschiedenis onderwijs in het algemeen. Daaraan is dit hoofdstuk gewijd. De kommissie was van mening dat dit onderwerp in het Brugklasrapport nadere precisering en uitwerking verdiende in verband met de ontwikkeling in het landelijke doelstellingendenken van de laatste jaren.

INLEIDING

bewustwording en communicatie

Wat probeer ik met mijn geschiedenislessen te bereiken? Wie zich dit afvraagt is in eerste instantie bezig zich bewust te worden van wat hij intuïtief in de lessen doet. Wie zijn bedoelingen formuleert krijgt zicht op wat veranderd of bijgestuurd moet worden. Als onze bedoelingen onbewust blijven willen we misschien te veel tegelijk bereiken en wenden we wellicht niet de meest effectieve middelen aan.

Wie zich afvraagt welke doelstellingen hij feitelijk hanteert, kan zich er ook van bewust worden hoe zijn doelen zich verhouden tot landelijke formuleringen, zodat hij daar iets van kan leren of zich er tegen af kan zetten. Formulering van doelstellingen schept communicatie met vakgenoten in de school en daarbuiten. Tenslotte helpt het nadenken over doelstellingen ons, de lessen goed voor te bereiden en ze te evalueren, zodat we doelgericht werken, de aangepaste methodiek en passende hulpmiddelen weten te kiezen en de juiste manier vinden om na te gaan of we deze doelen ook bereikt hebben.

relativeren

Toch moeten we, hoe belangrijk het doelstellingendenken ook is, bepaalde kanten ervan weer relativeren. Zodra wij méér willen dan het overdragen van kennis en inzicht gaan er krachten werken die wij niet meer geheel in onze macht hebben. Naast het goed controleerbare gebied van kennis en inzicht tasten we toch vaak in het duister naar wat we feitelijk met ons geschiedenisonderwijs bij de leerlingen teweegbrengen. We raken hen soms op een punt waar we dat niet verwacht hadden en merken ook dat wat wij bedoelden te bereiken niet gerealiseerd wordt. Elk doelstellingendenken dat het waagt zich te richten op de vorming van de persoonlijkheid, betreedt een gebied van vrijheid, eigenheid en persoonlijke waarden, een gebied dat even kompleks is als elke individuele mens. Het referentiekader van elke afzonderlijke leerling, dus het totaal van zijn ervaringen, intuïties en gevoelens, is bepalend voor de mate waarin "vormingsdoelen" worden verwerkt. Zich zulke doelen stellen betekent dan ook vooral iets *hopen*, wellicht iets *verwachten* te bereiken, en niet zozeer zeker weten en nauwkeurig kunnen toetsen. Hiermee is niet gezegd dat doelstellingendenken een zinloze bezigheid is. Alleen dat we dit denken moeten relativeren.

algemene doelen en vakdoelen

Het vak geschiedenis en staatsinrichting dient, binnen het kader van het onderwijs in het algemeen, mede bij te dragen aan de vorming van de leerlingen tot volwassen of zelfstan-

dige mensen. Daarom moet elk vak naast de specifiek eigen bijdrage aan deze vorming, ook aandacht besteden aan de doelen die de school als geheel, als vakken overstijgend, stelt. Bijvoorbeeld: zelfstandig denken, sociale vaardigheden, studiemethodiek, vooroordelen onderkennen, enz. Hieraan zullen alle vakken moeten meewerken. Helaas zijn deze algemene doelen per school maar heel zelden geformuleerd, zodat er nauwelijks systematisch door alle docenten aan gewerkt kan worden. Een geschiedenisleraar echter die als zijn belangrijkste doelstelling formuleert: leerlingen leren in groepen samen te werken, laat daarmee een algemene schooldoelstelling prevaleren boven de vakdoelstelling. Natuurlijk kan een geschiedenisleraar bijzondere aandacht besteden aan sommige algemene schooldoelstellingen omdat het in andere vakken niet gebeurt. Hij doet dat dan niet als geschiedenisleraar. Ook in de wiskundelessen dient bijvoorbeeld het samenwerken tussen leerlingen geoefend te worden.

In dit rapport willen wij ons niet bezig houden met deze algemene schooldoelstellingen. Als wij ons dan met name beperken tot de specifieke bijdrage die het vak geschiedenis kan leveren aan de vorming tot zelfstandige mensen, betekent dat geenszins dat we de algemene doelen onbelangrijk zouden vinden.

uiteindelijke en intermediaire doelen

Eén aspekt van de volwassenheid is specifiek aan het vak geschiedenis toevertrouwd: het historisch besef. Wat we daarmee bedoelen wordt verder in dit hoofdstuk uitgewerkt. Hier is het van belang te zeggen dat het te maken heeft met de persoonlijkheid, met de levenshouding van een mens. Daardoor behoort het tot het gebied van de *attituden*. Attituden worden niet gevormd door de leerlingen voortdurend op de noodzaak en de inhoud ervan te wijzen. Het historisch besef kan alleen ontwikkeld worden in een langdurig groeiproces en wel door persoonlijk betrokken met geschiedenis om te gaan. Dat omgaan met geschiedenis kan men moeilijk reduceren tot de status van een middel naar het doel. Het is een weg erheen, een *intermediair doel*.

In dit intermediaire doel kan men twee gebieden onderscheiden, mits ze niet gescheiden worden. Enerzijds het *kognitieve* gebied: de leerlingen gaan intellectueel om met geschiedenis. Anderzijds het *affektieve* gebied: de leerling is erin geïnteresseerd en ertoe gemotiveerd om betrokken met geschiedenis om te gaan. Eerst wanneer deze beide gebieden met elkaar in harmonie zijn gebracht, kan er sprake zijn van attitude-vorming.

indeling van dit hoofdstuk

Een logische volgorde zou het zijn wanneer we eerst aandacht zouden besteden aan het historisch besef als uiteindelijke doel, daarna aan de intermediaire doelen op kognitief en op affektief gebied. Wij menen echter dat de lezer gemakkelijker kan meedenken, wanneer we achtereenvolgens spreken over het kognitieve gebied, over de attitudevorming en over het affektieve gebied. Het is vooral onze bedoeling, met dit hoofdstuk een kader aan te reiken waardoor docenten geholpen worden hun eigen, vaak intuïtieve doelstellingen te verwoorden en met collega's uit te wisselen.

Hoewel wij proberen onze uiteenzettingen te verhelderen met voorbeelden uit de praktijk, zal dit hoofdstuk toch enigszins abstrakt moeten zijn, omdat het gaat om de doelstellingen in het algemeen. Dat is onzes inziens noodzakelijk om in een volgend hoofdstuk konkreter in te kunnen gaan op de doelstellingen van de onderbouw.

1. HET KOGNITIEVE GEBIED

De doelstellingen in het kognitieve gebied omvatten alle *intellectuele* activiteiten, die wij van de leerlingen vragen. Gewoonlijk worden deze ingedeeld in een gradatie, van eenvoudig naar kompleks, in kennis, begrip en vaardigheden. Anders gezegd: wij vragen van de leerlingen historische stof te leren *kennen*, te *begrijpen* en er zelf intellectueel iets mee te *doen*. Het resultaat van dit alles kunnen we dan samenvatten onder de term: historisch inzicht, dat is de louter intellectuele kant van het historisch besef. De eerste twee genoemde activiteiten: kennen en begrijpen, hebben vooral te maken met het intellectuele opname-vermogen van de leerlingen. De als derde genoemde activiteit heeft te maken met een eigen inbreng, met eigen werkzaamheid van de leerlingen bij het omgaan met historische informatie.

A. KENNEN EN BEGRIJPEN

Om met geschiedenis om te kunnen gaan moeten de leerlingen een hoeveelheid daarvoor nodige informatie opnemen. Deze moeten zij min of meer kunnen reproduceren, in ieder geval moeten zij erover kunnen beschikken. Een van onze subdoelen is dus: *kennen*.

Maar zelden zullen we er tevreden mee zijn als de leerlingen de informatie louter en alleen kunnen reproduceren; wij vragen ook van hen deze te *begrijpen*. Ze tonen iets begrepen te hebben wanneer ze het met eigen woorden kunnen weergeven, een eenvoudige vergelijking kunnen maken, het in een nieuwe situatie herkennen, enz.

Wat kennen en begrijpen?

Welke informatie bieden wij de leerlingen aan, opdat zij deze leren kennen en begrijpen? Het antwoord: historische feiten, is onvolledig. Er is namelijk met die feiten iets gedaan: ze zijn gerangschikt, geselecteerd, geïnterpreteerd, enz. door de wetenschap. Eigenlijk bieden wij de leerlingen vereenvoudigde resultaten van de wetenschap aan, bewerkte feiten dus. Nadat de historicus de feiten heeft vastgesteld, bewerkt hij deze, globaal gezien, op vier manieren. Anders gezegd: er zijn vier aspecten in het werk van de historicus te onderscheiden, waardoor geschiedenis als gebeuren tot geschiedenis als verhaal wordt, waardoor losse feiten tot syntheses worden geïntegreerd.

— *ten eerste: het toepassen van begrippen*

Geschiedwetenschap houdt zich niet maar met één of enkele aspecten van het leven bezig, zoals bijvoorbeeld de natuurkunde, maar heeft het leven als totaliteit als object, zoals het zich in het verleden aan ons voordoet. Bij het bestuderen ervan stuit de historicus op allerlei facetten van maatschappij en cultuur, waarop hij pas greep kan krijgen als hij naast de begrippen van zijn eigen discipline ook de termen en begrippen, normen en systematiseringen van vele andere wetenschappen te hulp roept. Het wetenschappelijk apparaat van politicologie, ekonomie, sociologie, geografie, godsdienstwetenschap, enz. wordt gebruikt om de feiten te benoemen, om het bijzondere en unieke van elk afzonderlijk gebeuren te kunnen vatten onder verantwoorde noemers, zodat ze hanteerbaar worden. Daardoor is de historicus in staat waar nodig onderscheidingen aan te brengen en orde te scheppen in de feiten.

— *ten tweede: het ontdekken van samenhangen*

Vervolgens tracht de historicus de samenhang te ontdekken in al die uiteenlopende factoren die samen het leven van het verleden uitmaken. Hij zoekt naar overeenkomsten en

verschillen, naar kenmerken, systematiseringen, naar oorzakelijke en voorwaardelijke verbanden, naar wetmatigheden en naar criteria voor indelingen. Door dat alles geeft hij antwoord op de vraag: hoe hangt het in het leven als geheel allemaal samen. Hij analyseert de gegevens om ze te kunnen integreren. Het resultaat daarvan is een structuur, een samenhang, waarin de feiten geplaatst kunnen worden, zodat deze overdraagbaar en interpreteerbaar worden.

— *ten derde: het signaleren van ontwikkelingen*

Het toepassen van begrippen uit de eigen en andere wetenschappen en het samenhang brengen in de gegevens kan men ook van de geograaf verwachten. Het typische kenmerk van de historicus is echter dat hij deze samenhangen plaatst in het perspectief van de tijd. De eigen structurering brengt de historicus tot stand door op die verbanden de "categorieën van de tijd" toe te passen.

Hij heeft oog voor de chronologische volgorde, dus dat het ene feit plaats vond na het andere. Daardoor realiseert hij zich dat mensen in een bepaalde tijd niet naar de maatstaven mogen worden beoordeeld, die men kan aanleggen als men op de hoogte is van wat er later op is gevolgd, maar dat ze alleen kunnen worden beoordeeld vanuit hun eigen zicht op de toekomst. De historicus gaat na hoe het ene feit door kon werken op een later feit of daarop een ander licht kan werpen. Hij onderzoekt waar ontwikkelingen plaats vonden, dus waar iets zich in de loop van de tijd kon ontplooiën wat in kiem reeds aanwezig was, maar tevens: waar een op gang gekomen ontwikkeling vroegtijdig is opgehouden. Hij tracht te achterhalen waar continuïteit en waar diskontinuïteit te konstateren valt, en of in een vorm van diskontinuïteit niet toch een zekere continuïteit aan het licht kan komen. Tenslotte, hij tracht te komen tot een typisch historische synthese, hij signaleert een proces, waarin het eindpunt anders is dan het beginpunt.

— *ten vierde: het interpreteren*

Tijdens dat hele proces van geschiedbeoefening is de historicus steeds bezig te interpreteren. Hij probeert de waarde, de betekenis, het belang van wat er in het verleden gebeurde, te bepalen. Hij doet dat vanuit twee gezichtspunten die hij meestal nauwkeurig onderscheidt. Hij beoordeelt het verleden in de kontekst van de tijd waarin de gebeurtenis zich afspeelde en houdt daarbij rekening met de normen van die tijd. Maar ook tracht hij de waarde van die gebeurtenis te benaderen voor zijn eigen tijd en gaat hij na in hoeverre die gebeurtenis relevant is voor de eigen tijd en de hedendaagse mens. Het ligt voor de hand dat met name hier de eigen waardenbeleving of zelfs de eigen ideologie van de historicus, zelfs als hij dat niet wil, een belangrijke rol speelt.

andere aspecten van geschiedbeoefening

Met deze vier aspecten is de taak van de historicus natuurlijk niet uitputtend beschreven. Ze vormen echter wel de kern van datgene wat wij aan de leerlingen overdragen. In geschiedenislessen wordt bijvoorbeeld nauwelijks aandacht besteed aan de belangrijke taak van de historicus om feiten te verzamelen en deze op hun echtheid te toetsen. In dat opzicht stellen wij gewoonlijk hoogstens de archeologische wijze van verzamelen aan de orde. Dat wij zo weinig over deze en andere taken van de geschiedwetenschap overbrengen hangt samen met het feit dat geschiedenisonderwijs in Nederland duidelijk niet met de bedoeling gegeven wordt om leerlingen in te leiden in de vakwetenschap, maar de resultaten van wetenschap gebruikt voor vormingsdoelen. En dat lijkt ons juist.

Waarom deze informatie-overdracht?

Wij vragen dus van de leerlingen in eerste instantie dat zij vereenvoudigde resultaten van de geschiedwetenschap leren kennen en tonen deze te begrijpen. Waarom willen wij dat? Op deze vraag past een tweevoudig antwoord. Vooreerst is kennen en begrijpen van historische informatie nodig om hogere doelstellingen dan kennen en begrijpen te kunnen bereiken. Ten tweede heeft het kennen en begrijpen van bepaalde historische informatie een zelfstandige functie.

— voorwaarde voor het bereiken van hogere doelen

Kennen en begrijpen van historische informatie alleen is onvoldoende om tot historisch inzicht te komen. Leerlingen zullen actief met geschiedenis moeten omgaan om hogere, komplexere doelen te bereiken. Van de andere kant, om actief en persoonlijk betrokken met geschiedenis om te kunnen gaan, moeten de leerlingen kunnen beschikken over informatie: feiten, begrippen, samenhangen, ontwikkelingen en interpretaties. Wie wil dat de leerling alles zelf ontdekt is een utopist. We moeten per onderwerp nauwkeurig nagaan wat we de leerlingen zelf willen laten ontdekken of zelf willen laten doen met de stof, en welke gegevens zij daarbij ter beschikking moeten hebben.

Om misverstand te voorkomen: wij doelen met overdragen van historische informatie niet alleen op mondelinge klassikale lessen. Informatieoverdracht kan ook heel goed plaats vinden door zelfwerkzaamheidsmethodieken.

— de zelfstandige functie van informatie-overdracht

Het overdragen van informatie heeft niet alleen een dienende functie ten opzichte van hogere, komplexere doelen, het heeft ook een zelfstandige functie bij het vormen van volwassenen. Geschiedisonderwijs dient *ten minste* bij te dragen tot de "algemene ontwikkeling" van de leerlingen en *optimaal* tot kultuuroverdracht.

In het kader van de algemene doelstellingen van het onderwijs mag van de geschiedenislessen *minimaal* worden verwacht dat de leerlingen binnen het terrein van dit vak worden toegerust voor een normaal funktionerende maatschappelijke en wetenschappelijke kommunikatie. Vroeger werd dit wel "algemene ontwikkeling" genoemd. Dit woord roept evenwel een beeld op van "overal over mee kunnen praten" en riekt naar het opbouwen van een quiz-achtig arsenaal van weetjes. Terecht wensen geschiedenisleraren daaraan niet mee te werken. Deze afwijzing ontslaat ons echter niet van de plicht de leerlingen in redelijke mate te voorzien van die kennis, die zij nodig hebben om tijdens en na de schooljaren op een normale manier met anderen in kommunikatie te staan. Toerusten voor een normaal funktionerende maatschappelijke en wetenschappelijke (schoolse) kommunikatie, betekent dat leerlingen die zaken en onderwerpen moeten kennen en begrijpen die zonder overdrijving in het dagelijkse kontakt thuis en op school bij iemand van dit opleidingsniveau aanwezig kunnen worden verondersteld. Ze moeten bij het lezen van de krant, bij journaal en aktualiteitenrubrieken niet voor onoverkomelijke moeilijkheden komen te staan; in het gesprek met ouders, mede-leerlingen en later met kollega's moeten ze geen hinderlijke lakunes hebben, die kommunikatie in de weg staan.

We noemen enkele voorbeelden. Ze moeten beschikken over sommige *begrippen*, zoals: beschaving, democratie, parlement, middeleeuwen, piramide, aanleiding, oorzaak, enz.; over enkele *namen*, zoals: Alexander, Caesar, Karel de Grote, Napoleon, Hitler, enz.; over enige notie van *tijdsaanduidingen*, zoals het benoemen van een eeuw, tijdperken, enz.; over enkele grote *gebeurtenissen*, zoals: volksverhuizing, renaissance, reformatie, ontdekkingen, dekolonisatie, enz.

Ook als geschiedenisleraren voldoende aandacht hieraan besteden, bestaat de kans dat er lakunes overblijven, omdat een raamwerk van veronderstelde kennis nog nooit vastgesteld is. Daarom is het ook van belang de leerlingen te leren hoe ze zelf de benodigde of kennelijk veronderstelde informatie kunnen achterhalen in woordenboek, encyclopedie en historisch naslagwerk.

Wanneer we de zelfstandige functie van informatieverstrekking niet alleen minimaal maar ook *optimaal* willen omschrijven, kunnen we spreken van *kultuuroverdracht*. Leven in de eigen tijd betekent leven van de verworvenheden van het voorgeslacht, of we deze nu waarderen of niet. Kennis nemen van datgene wat onze tijd zijn eigen gestalte heeft gegeven, is een voorwaarde om die eigen tijd bewuster te beleven en zicht te krijgen op de toekomst. Het overdragen van de verworvenheden van het verleden, van cultuur in de breedste zin van het woord, is een specifieke taak van geschiedenisonderwijs. Deze opdracht heeft consequenties voor de keuze van de leerstof. We moeten immers vooral datgene overdragen wat onze tijd zijn eigen gezicht heeft gegeven. Geschiedenisonderwijs mag zich daarom niet beperken tot op zich interessante onderwerpen, waarvan de relevantie voor onze eigen tijd niet of nauwelijks herkenbaar is. Wie zich uitsluitend zou bezig houden met de geschiedenis van de Hittieten, de Venetiaanse handel, de Inka's, de middeleeuwse Russische vorstendommen en de vroegste culturen van Zuid-Oost-Azië zou de leerlingen in te geringe mate inleiden in de hedendaagse cultuur. Dergelijke onderwerpen kunnen heel goed functioneren in een leerplan als er daarnaast maar voldoende aandacht wordt besteed aan onderwerpen die de leerlingen zicht kunnen geven op welke grond zij staan.

Om misverstanden te voorkomen nog dit: wij houden hiermee geen pleidooi voor uitsluitende aandacht voor kontemporaine geschiedenis. Minstens even belangrijk en bepalend voor het denken en handelen van onze tijd zijn sommige gebeurtenissen en ontwikkelingen in een verder verleden. Bijvoorbeeld: de Griekse cultuur, het staatsmanschap van de Romeinen, wezen en inhoud van het christendom, de invloed van de Islam, de geest van renaissance en hervorming, de grondgedachten van de Verlichting, de industriële revolutie, de kern van het marxisme. Ook al zal het de jonge leerlingen niet direct duidelijk zijn waar dat verband met onze eigen cultuur gelegen is.

Er zijn dus in de kontemporaine en in de vroegere geschiedenis onderwerpen aan te wijzen, waar een geschiedenisleraar moeilijk omheen kan, ook al is hij er zelf wellicht op uitgekeken. Het zou wenselijk zijn als er eens een verantwoorde opsomming van dit soort onderwerpen werd opgezet.

B. VAARDIGHEDEN

Naast het verstrekken van historische informatie, opdat de leerlingen daarvan kennis nemen en deze leren begrijpen, geven wij de leerlingen opdrachten om zelf iets met de aangeboden informatie te doen. Wij zeggen en doen niet alles voor, maar reserveren enkele activiteiten voor hun eigen intellectuele werkzaamheid, al is het maar opdat ze zelf uitzoeken of ontdekken wat al eerder door anderen is uitgezocht of ontdekt. We laten hen een opstel maken of een werkstuk opzetten, we laten hen teksten analyseren aan de hand van vragen, we zijn erop uit hen zelf oorzaken en gevolgen te laten ontdekken of verbanden te leggen, voorzichtig en op een eenvoudig niveau vroegere gebeurtenissen te beoordelen, enz. Wij zijn dan bezig de leerlingen te oefenen in vaardigheden.

Over het belang van de vaardigheden is reeds gesproken in nr. 5 van het hoofdstuk over de

uitgangspunten van de kommissie. Kort gezegd: hoe belangrijk het ook is de historische attitude van de leerlingen te helpen ontwikkelen, het is evenzeer van belang hen toe te rusten met vaardigheden, die nodig zijn om deze attitude in daden gestalte te geven. We moeten hen leren om ook na de schooljaren actief om te gaan met het verleden en daarmee feitelijk met de eigen tijd. Daartoe zijn, zo werd gezegd in nr. 7 van die zelfde Uitgangspunten, vormen van "zelfwerkzaamheid" nodig, waardoor de leerlingen leren zelfstandig informatie te verzamelen, te verwerken en kritisch te beoordelen.

Wanneer wij ons beperken tot typisch aan het vak geschiedenis toevertrouwde vaardigheden, dan zullen deze niet wezenlijk verschillen van wat de historicus met het historisch gebeuren doet. Alleen het niveau waarop en de oorspronkelijkheid waarmee dit door leerlingen geschiedt verschillen. Zo kunnen we dezelfde vier bewerkingen, die onder "Kennen en begrijpen" besproken zijn, opnieuw de revue laten passeren, maar nu met het oog op wat we in die opzichten van leerlingen kunnen vragen.

— *Ten eerste: het toepassen* van geleerde en begrepen informatie op nieuwe situaties. We leggen de leerlingen mondeling, schriftelijk of visueel historische situaties voor, waarmee ze nog niet eerder hebben kennis gemaakt: een situatie die althans voor déze leerlingen nieuw is. We willen dan dat ze daar greep op krijgen door vroeger geleerde begrippen, systematiseringen, verbanden, structuren, interpretaties daarop toe te passen, zonder dat wij erbij zeggen welke begrippen, structuren enz. zij daarbij moeten gebruiken. Als wij deze er wel bij geven of ze voorzeggen, doen we nauwelijks meer dan toetsen of zij de eerder geleerde informatie begrepen hebben.

Enkele voorbeelden ter illustratie.

- De leerlingen hebben in vroegere lessen geleerd wat een natuurgodsdienst is. Ze zouden dat begrip op eigen initiatief moeten gaan gebruiken als ze kennis maken met de Arabische godsdienstige gebruiken vóór Mohammed en gevraagd wordt wat voor soort godsdienst dit was.
- Leerlingen hebben aan de hand van een irrigatie-kultuur geleerd en begrepen dat er samenhang bestaat tussen de economische situatie en de wijze waarop het bestuur is ingericht. Ze zouden daarmee kunnen begrijpen op welke wijze Karel de Grote zijn rijk bestuurd.
- De leerlingen hebben verschillende regeringsvormen leren onderscheiden: monarchie, aristocratie, tirannie, democratie, enz. Ze zouden met deze begrippen moeten kunnen werken om greep te krijgen op de staatsinrichting van de Republiek, Frankrijk onder Lodewijk XIV, de Verenigde Staten, het huidige Spanje, enz.
- Aan de hand van meerdere onderwerpen hebben de leerlingen geleerd onderscheid te maken tussen oorzaak en aanleiding. Ze zouden dat onderscheid zelf moeten kunnen aanbrengen als ze bijvoorbeeld het begin van de Franse revolutie bestuderen.
- Wanneer de leerlingen de grote lijnen, waarlangs een revolutie zich ontwikkelt, aan de hand van de Franse revolutie hebben leren kennen, zouden ze kunnen nagaan of andere revoluties, bijvoorbeeld de Russische, volgens een zelfde patroon verlopen.
- Wanneer de leerlingen de liberale theorie uit de negentiende eeuw hebben verwerkt, zouden ze kunnen nagaan in hoeverre deze gedachten wel en niet leven in huidige politieke partijen en vakbonden.

De voorbeelden suggereren wellicht dat het toepassen alleen haalbaar is voor de hogere klassen. Dat is een misverstand. Daarom twee opmerkingen. De eerste is dat leerlingen van de onderbouw in staat zijn de meeste van de genoemde voorbeeld-toepassingen te maken, maar dat zij minder in staat zullen zijn hun toepassingen nauwkeurig te formuleren dan leerlingen van hogere klassen. Onder vaak gebrekkige formuleringen gaat dikwijls een goed inzicht schuil.

De tweede is, dat het toepassen van begrippen een hele gradatie van eenvoudig naar complex beslaat. Voor een leerling van de eerste klas is het benoemen van de eeuwen vóór

Christus lange tijd nog een intellektuele activiteit die wij onder toepassing kunnen rekenen. Pas na lange tijd oefenen wordt dit een vanzelfsprekende verworvenheid. Dat betekent dat we dit van dan af niet meer als *doel* hoeven te stellen omdat het bereikt is. Dat geldt ook voor het gebruik van de historische atlas, van naslagwerken, het aangeven van gebeurtenissen op een landkaartje, het opzetten van een tijdbalk, enz.

De vaardigheid van het toepassen van eerder geleerde en begrepen informatie helpt de leerlingen om een nieuwe situatie te betreden en er enige orde in te brengen. Ze zullen daarbij goed begeleid moeten worden door vragen en opdrachten en hun oplossingen zullen met zorg besproken moeten worden. Dat kost vrij veel tijd. Als wij hen dit werk echter voortdurend uit handen nemen en daardoor meer onderwerpen kunnen behandelen, zullen ze later meer moeite hebben een voor hen nieuwe situatie begripsmatig te verkennen.

— *Ten tweede: het ontdekken van samenhangen*

Al iets gekompliceerder dan het toepassen van begrippen is het zelfstandig ontdekken van samenhangen. Deze vaardigheid bouwt voort op de vorige. Wij vragen van de leerlingen om in een hoeveelheid historisch materiaal verbanden aan te wijzen, zodat er enige ordening in het gebeuren ontstaat.

De leerling wordt dan voor de taak gesteld in een tekst of verschillende teksten, die een historisch gebeuren of een historische beschouwing bevatten, de onderdelen te onderscheiden, deze met elkaar in verband te brengen en de strekking van de gebeurtenis of het betoog te achterhalen. Daarbij moet de leerling onderscheid kunnen maken tussen relevante en niet-relevante onderdelen of feiten (hoofd- en bijzaken), hij leert vooronderstellingen, vooringenomenheid of stereotypieën signaleren, moet kunnen aanwijzen waar het om feiten en waar het om interpretaties van feiten gaat, moet de kern van de zaak kunnen achterhalen en nagaan welke invloed de tijd heeft, waarin de gebeurtenis of het geschrift staat. De leerling is dan bezig met het *analyseren* van gebeurtenis of tekst. Hij ontdekt daardoor verbanden van oorzaak en gevolg, voorwaardelijkheden, kenmerken, achtergronden, onderscheidingen, konklusies, enz.

Dat klinkt nogal ingewikkeld. De lezer bedenke ook hier dat er verschillende niveaus van analyseren mogelijk zijn en dat deze hier worden opgesomd als doelen, dat wil zeggen verhoopte eindpunten van een jaren durend leerproces. Het zal ook maar zelden voorkomen dat leerlingen alle hierboven opgesomde vormen van samenhangen tegelijk moeten ontdekken. Eén voor één worden ze in de praktijk geoefend, door middel van erop gerichte vragen en opdrachten. Zo is het bovenstaande in feite een beschrijving van wat leraren meestal doen: leerlingen vragen voorleggen om verband te ontdekken tussen twee gebeurtenissen of gegevens zonder dat we dat verband hebben voorgezegd.

Natuurlijk zullen we de leerlingen niet alles zelf laten ontdekken. We dienen evenals bij de volgende te bespreken vaardigheden te komen tot een juiste afweging van prioriteiten. Het ligt dan voor de hand dat we de leerlingen zoveel mogelijk tot het zelfstandig ontdekken van samenhangen zullen brengen waar dat wezenlijk is om de doelstellingen van een les of een onderwerp te kunnen bereiken. Voorzover het aangepast of aan te passen is aan het niveau van de leerlingen, zullen wij hun creativiteit richten op de hoofdzaken. Daar staat de geschiedenisleraar echter voor vaak onoverkomelijke moeilijkheden. De leerboeken zijn niet geschreven op vaardigheden maar op kennen en begrijpen. Het ene leerboek is

veel te beknopt om voldoende materiaal te verschaffen, op grond waarvan een leerling zelf samenhangen ontdekt. Het andere leerboek bevat een betoog van de schrijver, waarin hij juist de hoofdzaken zelf al heeft bijeengeplaatst en al in een structuur heeft opgenomen. Maar zelden laten leerboeken voldoende over aan de leerling, en zelfs de veelal toegevoegde leesteksten met vragen en opdrachten schieten in dat opzicht te kort. Het gevolg is dat leraren, die er prijs op stellen dat de leerlingen zelf verbanden ontdekken, hen richten op minder relevante zaken. Een leerboek zou met opzet juist grote lakunes moeten vertonen, opdat die door de leerlingen kunnen worden aangevuld. Vaak geven de leerboeken na een uiterst kort exposé meteen al konklusies, die leerlingen zelf zouden moeten kunnen trekken op grond van veel uitvoeriger konkreet materiaal.

Het was moeilijk om bij de vaardigheid van het ontdekken van samenhangen een voldoende gevarieerde hoeveelheid voorbeelden te vinden. Voorbeelden van iets komplexere aard kunnen pas begrijpelijk zijn wanneer de lezer de beschikking heeft over het materiaal dat de leerling in handen krijgt en weet over welke vaardigheden de leerlingen al beschikken. Enkele voorbeelden van deze vaardigheid:

- De leerlingen hebben kennis genomen van de belangrijkste elementen van de leer van Mohammed. Gevraagd wordt de belangrijkste overeenkomsten en verschilpunten met de christelijke godsdienst te noemen.
- Door de toevloed van edele metalen van overzee, die door Filips II gebruikt werden voor zijn oorlogsvoering, kwam er meer geld in Europa. De leerlingen zouden nu kunnen nagaan wat dit betekende voor degenen die veel geld bezaten, voor kooplieden, grondbezitters, pachters, enz.
- De leerlingen hebben vernomen hoe Luther zich richtte tegen de aflaatpraktijken. Vraag: waar ging het Luther uiteindelijk om, wat was de kern van zijn protest?
- De leerlingen hebben gehoord of gelezen over de Portugese en de Spaanse kolonisatie. Opdracht: ontdek de belangrijkste kenmerken van beide vormen en vergelijk deze met elkaar. Geef vervolgens aan, welke gevolgen samenhangen met de verschillende kenmerken.

Het best komt deze vaardigheid tot zijn recht als leerlingen de opdracht krijgen aan de hand van vragen een tekst te bestuderen, een historische bron of een geschrift van een historicus. Voorwaarde is dan dat deze tekst in zoverre bewerkt is, dat de leerlingen niet komen te staan voor te veel moeilijke woorden en gedachtengangen die hun kennis of bevattingvermogen te boven gaan. Amerikaans geschiedenisonderwijs is met name op deze vaardigheid van zelfstandig structuren ontdekken, van analyseren, gericht. Sommige bronnenverzamelingen van Fontaine in de Historische Teksten doen met name op deze vaardigheid een beroep.

— *Ten derde: het signaleren van ontwikkelingen*

Deze vaardigheid is weer complexer dan de beide vorige en vóóronderstelt deze. Van de leerlingen wordt gevraagd om op een gegeven of zelf ontdekte samenhang de "kategorieën van de tijd" toe te passen. In zijn eenvoudigste vorm betekent het dat leerlingen in staat zijn om te gaan met "eerder" en "later" in de tijd. Vervolgens dat ze "de tijd kunnen hanteren als formeel ordeningsschema" (zoals de eindexamenkommissie het zegt), dus in eerste instantie met de structuur van jaartallen en eeuwen. Dat ze leren "verbanden te leggen met onmiddellijk voorafgaande en volgende tijdstippen" (idem), dus dat ze gebeurtenissen in de kontekst van hun tijd kunnen plaatsen. Dat de leerlingen in de volgorde van feiten en verschijnselen binnen een beperkt tijdvak kunnen aanwijzen waar van ontwikkeling kan worden gesproken en waar niet. Dat zij ontwikkelingen kunnen karakteriseren op hun continuïteit of diskontinuïteit, het proces van veranderingen stap voor stap kunnen

volgen en signaleren waar geleidelijkheid of evolutie en waar schokwerking of revolutie optreedt. Dat zij het verschil kunnen aangeven tussen datgene wat mensen uit het verleden met hun daden bedoelden en wat er feitelijk uit is voortgekomen, dat ze uit de woorden en daden van mensen van vroeger hun toekomstverwachtingen kunnen distilleren en er rekening mee houden dat die mensen niet, zoals wij achteraf wel, kennis konden nemen van latere gebeurtenissen. Dat de leerlingen tenslotte kunnen aanwijzen hoe elke tijd leeft van de verworvenheden van het voorgeslacht, dat elke tijd geworteld is in het verleden, deel uitmaakt van een langdurig proces. Of algemener gezegd: dat de leerlingen ontwikkelingen in de geschiedenis en procesmatige aspecten van historisch gebeuren gaan signaleren.

Opnieuw hier een gradatie van eenvoudig naar ingewikkeld. De opsomming lijkt abstrakt te zijn, de vaardigheden zijn geformuleerd als eindresultaten van een langdurig leerproces. Toch doen de meeste leraren tamelijk vaak een beroep op deze vaardigheid, wanneer ze tijdens de klassikale les aan de klas vragen voorleggen of opdrachten verbinden aan het bestuderen van teksten. Ook hier staan we voor de moeilijkheid dat de leerboeken óf te weinig materiaal aanbieden op grond waarvan leerlingen zelf ontwikkelingen zouden kunnen signaleren, óf zelf de processen al beschrijven.

Ook hier is het moeilijk voorbeelden te geven, die deze vaardigheid diepgaander illustreren, omdat de lezer bij deze complexere opdrachten eigenlijk inzage zou moeten hebben in het materiaal dat de leerling ter beschikking staat. Daarom zijn de volgende voorbeelden ietwat globaal:

- De geschiedenis van Engeland en Frankrijk in de Middeleeuwen en de kruistochten zijn in de klas behandeld. De opdracht is een overzicht samen te stellen, waarin de verbanden in de tijd (gelijktijdigheid, opeenvolging) tussen deze onderwerpen zijn aangegeven.
- De leerlingen worden afbeeldingen van werken van één of twee schilders uit de Italiaanse Renaissance voorgelegd. Opdracht: Maak uit een (tevorens gegeven) volgorde van deze werken op welke ontwikkelingen zich hebben voorgedaan. Of: ga na in welke volgorde van tijd of ontwikkeling de afbeeldingen moeten worden geplaatst en waaraan zie je dat?
- Wat bedoelde Luther met zijn protest te bereiken (toekomstverwachting), wat bereikte hij in feite en welke factoren speelden daarbij een rol?

Het inoefenen van de vaardigheid om ontwikkelingen en processen te signaleren, gebeurt vaak heel effectief als de leraar aan de leerlingen het begin- en eindpunt van een proces voorlegt en hen de opdracht geeft de ontwikkeling naar dat eindpunt uit het materiaal in fasen of reeksen gebeurtenissen te rekonstrueren.

Bijvoorbeeld: Lodewijk XVI wordt toegejuicht omdat hij de Staten-Generaal bijeen roept. Enkele jaren later eist men zijn hoofd. Probeer de fasen in dat proces aan te geven. Iets dergelijks over Willem van Oranje (hoog in aanzien bij Karel V, vogelvrij verklaard door Filips II), de eerste kruistocht, de positie van Johan de Witt, enz.

Het inlevingsvermogen van de leerlingen wordt geholpen door hen op markante fasen van een proces attent te maken en na te gaan waarom zo'n proces langdurig of ingrijpend was.

Bijvoorbeeld: Lodewijk XVI vlucht naar Varennes. Waarom wordt hij daarna nog erkend als constitutioneel monarch en heeft men hem niet terstond afgezet? Nog lang hebben de Nederlandse opstandelingen, zelfs de Geuzen (opschrift Geuzenpenning), hun trouw betuigd aan de Spaanse koning. Wat voor proces speelde zich daar af?

Het ligt voor de hand dat de leerlingen in dit opzicht op den duur pas iets kunnen presteren, als zij beschikken over tamelijk uitvoerig materiaal. Dan pas kunnen zij iets begrijpen van het (langzame) tempo waarin veranderingen tot stand komen en van de

moeizame strijd die zich in het denken van mensen daarbij kan afspelen. Als het leerboek over de Amerikaanse vrijheidsoorlog vermeldt: "Weldra waren alle dertien koloniën in volle opstand", dan wordt gesuggereerd dat dit binnen een maand en niet binnen de tijd van enkele jaren het geval was. Het omgaan met de categorieën van de tijd is het meest eigen aan geschiedenisonderwijs. We zullen er daarom grote zorg aan moeten besteden en met name de leerlingen moeten begeleiden om, naar de mate waarin ze eraan toe zijn, deze vaardigheid in te oefenen. Veel aandacht dient dan ook te worden besteed aan het bijeenzoeken en vervaardigen van materiaal hiervoor.

— *Ten vierde: het interpreteren*

Het uitspreken van een oordeel over de betekenis en de waarde van een historisch gebeuren of persoon is voor de historicus een eindpunt van een ingewikkeld proces. Om tot een verantwoord oordeel te komen — dat is iets anders dan een mening of een opinie — moet hij een overzicht hebben van alle factoren die een rol hebben gespeeld, zichzelf voortdurend de vraag stellen of hij de normen van zijn eigen tijd of ideologie kan en mag hanteren en waar hij de maatstaven van de te beoordelen situatie laat gelden. Vervolgens zal hij op grond van zijn kennis van en inzicht in de eigen tijd en eigentijdse verschijnselen aangeven waarin precies de relevantie van een vroeger gebeuren voor het heden gelegen is.

Als wij merken hoe voorzichtig en spaarzaam historici tot dergelijke evaluatieve conclusies komen, ligt het voor de hand dat leraren hun leerlingen echt niet zullen kunnen leren zelfstandig en verantwoord in het verleden te interpreteren. In tegenstelling tot de drie eerder genoemde vaardigheden is een betrekkelijk hoge graad van het beheersen van de vaardigheid van het interpreteren voor onze leerlingen niet haalbaar.

Toch staat een mens in zijn leven voortdurend voor de opgave om te oordelen, keuzen te doen, voorkeuren te bepalen, en daartoe criteria te hanteren. Ook al zullen die oordelen niet altijd even verantwoord zijn, een volwassen mens zal er naar streven om ze zo verantwoord mogelijk te laten zijn. Leerlingen zullen er veel en vaak in moeten oefenen, ook al zullen leraren als hun begeleiders de resultaten van dat oefenen telkens weer moeten relativiseren. We kunnen daar niet omheen, ook al zal het resultaat uiteindelijk niet volledig bevredigen. Een van de belangrijkste winsten van dat oefenen zal zijn, dat de leerlingen gaan beseffen hoe moeilijk het is om te oordelen, hoe gemakkelijk men andere mensen, groepen, bedoelingen en daden tekort doet als men te snel tot een oordeel wil komen. Hopelijk komen ze tot een houding van het "opschortend oordeel", dat wil zeggen dat ze geen enkel oordeel als het enige en definitieve zullen beschouwen en er toe geneigd zijn te veronderstellen dat er wellicht achtergronden, beweegredenen of invloeden onvoldoende in zijn verwerkt.

Geschiedenisleraren zeggen vaak dat ze hun leerlingen willen leren kritisch te oordelen. Dat vraagt nogal wat. Je leert niet kritisch oordelen als je alleen de oordelen van anderen krijgt voorgelegd en niet zelf met vallen en opstaan, onder intensieve begeleiding hebt geprobeerd tot verantwoorde oordelen te komen. Onverantwoord oordelen wordt in de hand gewerkt wanneer aan de leerlingen een oordeel wordt gevraagd over iets waarvan zij niet voldoende degelijk op de hoogte kunnen zijn. Vragen als: "Ben je het eens of oneens met Verklaar je mening" zijn op zich zinvolle oefeningen, maar werken averechts als het onderwerp waarover een mening wordt gevraagd door het boek in enkele regels wordt afgedaan. Ook bij deze vaardigheid moet men kunnen beschikken over uitvoerige teksten, die veel concreet materiaal bevatten en die de interpretaties waar leerlingen zelf aan toe kunnen zijn, niet kant en klaar aanbieden.

Het oefenen kan beginnen met eenvoudige situaties uit de geschiedenis, die zo volledig mogelijk door docent of tekst beschreven zijn. De nu volgende voorbeelden, waarin leerlingen tot oordelen moeten komen, veronderstellen dat de leerlingen voldoende materiaal hebben bestudeerd en dat de leraar de oordeelsvorming intensief begeleidt en evalueert.

- Ben je het eens of oneens met de stelling dat Karel de Grote op een verstandige manier het Christendom aan de Saksers heeft overgedragen? Motiveer je antwoord, rekening houdend met de gedachten en gebruiken van die tijd." Goed voorbeeld om leerlingen een onderscheid te laten maken tussen onze totale afwijzing van deze methode en een opschortend oordeel als wij kijken met de ogen van die tijd.
- "Welke waren de voor- en nadelen van de staatsinrichting van de Republiek." Geschikt om attent te worden op het verschil van prioriteiten toen en nu.
- Nadat de beide wereldoorlogen behandeld zijn: "Hoe komt het dat de figuur van Napoleon in de eerste wereldoorlog gunstig en na de tweede ongunstig werd beoordeeld? " Biedt mogelijkheden de leerlingen te laten ontdekken dat iedere tijd op grond van eigen criteria beoordeelt en niet alle aspecten van een zaak of persoon in de beoordeling betreft.
- Men laat de leerlingen verschillende opvattingen of beoordelingen uit bronnen of historische literatuur naast elkaar leggen en nagaan aan de hand van welke criteria beoordeeld wordt: bijvoorbeeld opvattingen over verdraagzaamheid uit 16e of 17e eeuw, slavernij, de oorzaken van de 80-jarige oorlog, de Russische revolutie, kolonisatie, Fidel Castro, de Vietnam-oorlog, enz. Daardoor worden ze attent gemaakt op de invloed die de eigen ideologie, de eigen welvaartssituatie en het eigen klassebewustzijn kunnen uitoefenen op beoordelingen. Om zo de eigen beoordelingen te leren relativeren.

C. DE VERHOUDING TUSSEN KENNEN, BEGRIJPEN EN VAARDIGHEDEN

Het volgende gesprek werd opgevangen in het beraad van een geschiedenissectie:

Leraar A: *"Het boek is toch zo onoverzichtelijk! Ik maak voor de leerlingen van ieder hoofdstuk een overzicht op stencil."*

Leraar B: *"Ik laat ze dat zelf doen. Een overzicht dat ze zelf maken is veel meer waard dan als ze het mijne overnemen, hoe slecht dat van hen ook in elkaar zit."*

Leraar A: *"Maar als ze nou met mijn overzicht een hoger cijfer kunnen halen?"*

Op een simpele wijze wordt hier een misverstand aangesneden dat in minder doorzichtige vormen geschiedenisleraren vaak parten speelt. Het gevaar bestaat namelijk dat we van de eigen aktiviteit van de leerlingen resultaten verwachten, die vergelijkbaar zijn met de resultaten van historisch werk van de leraar zelf of van het leerboek. Maar de leerlingen kunnen (nog) niet op dat niveau staan. Hun eigen toepassingen, zelf ontdekte samenhangen en ontwikkelingen, eigen interpretaties komen de leraar meestal voor als het intrappen van open deuren. Maar men moet toch ééns beginnen!

Daarom dienen we bij de beoordeling van de resultaten van de leerlingen en van ons onderwijs tot een duidelijk onderscheid te komen.

- Wat wij de leerlingen aanbieden en wat ze moeten kennen en begrijpen, is door ons of door anderen voor hem voorgedacht of -gedaan. *Inhoudelijk* zal het daarom op een min of meer volwassen niveau staan. Wat *intellektuele activiteiten* betreft bevinden de leerlingen zich dan echter op de laagste niveaus: kennen en begrijpen.
- Wat de leerlingen zelf doen of ontdekken zal *inhoudelijk* niet verder reiken dan het niveau van de leerling zelf, en dus op een betrekkelijk laag niveau staan in verhouding tot wat hun door vakmensen wordt aangeboden: wat *intellektuele activiteiten* betreft staan ze echter op een relatief hoog niveau: vaardigheden.

Het zou onjuist zijn om uitsluitend voor één van beide werkwijzen te kiezen. Het is zaak deze beide kanten van het cognitieve gebied nauwkeurig af te wegen. De leraar vraagt zich dan af, bij elk onderdeel van zijn lessen, door welk van beide werkwijzen hij zijn doelstellingen efficiënter kan bereiken. Nauwkeurig nagaan wat de leerlingen met elk onderdeel van de leerstof moeten kunnen met het oog op de doelstellingen, noemen we *leerstofanalyse*.

2. DE HISTORISCHE ATTITUDE: HISTORISCH BESEF

"Een vak in het onderwijs wordt niet gedoceerd omwille van de wetenschap als zodanig, maar om bij te dragen tot de volwassenwording van de leerlingen. Ook van het geschiedenisonderwijs is het primaire doel de leerlingen te begeleiden naar een persoonlijke en verantwoorde houding ten opzichte van mens en wereld."

Zo schreef het Brugklasrapport¹). Het uiteindelijke doel van onderwijs is van pedagogische aard. Geschiedenis geldt bij vakgenoten, bij collega's van andere vakken en bij ouders bij uitstek als een "vormend" vak. Het wil méér dan alleen intellectuele vaardigheden ontwikkelen, het richt zich op de persoonlijkheid van de leerling en wil iets te maken hebben met diens levenshouding. Kortweg: het uiteindelijke doel van geschiedenisonderwijs is gelegen in het gebied van de attitude.

Een attitude is een integratie of synthese van intellectuele activiteiten, gevoelens en tendensen tot handelen. Een attitude is *latent gedrag*, een in de persoon gewortelde houding van waaruit een mens geneigd is gebeurtenissen en verschijnselen te benaderen. Geschiedenisonderwijs richt zich op een historische attitude. Deze duiden wij meestal aan met het woord "*historisch besef*". Besef is meer dan inzicht. Inzicht kan koud zijn, afstandelijk, ongeëngageerd. Besef zegt iets over het persoonlijk beleven van inzicht, suggereert dat je ergens achter staat of ergens in gelooft.

Wanneer attitudevorming als uiteindelijk doel wordt voorgesteld, ontstaat bij sommigen de vrees dat we dan, buiten onze onderwijsopdracht om, al te zeer het gebied van de opvoeding en van de persoonlijke vrijheid van de leerling betreden. Toch, elke vorm van onderwijs raakt de persoon van de leerling, zelfs als de docent dat uitdrukkelijk niet wil. Het cognitieve gebied is niet los te maken uit het geheel van de persoonlijkheid. Het is dan beter om met dit gegeven gericht om te gaan. Helpen ontwikkelen van attitudes is niet hetzelfde als indoktrineren. Dit misverstand treedt gemakkelijk op als men het gebied van de *historische* attitude niet voldoende onderscheidt van dat van de *ethiek*. Hierover is uitvoerig gesproken in hoofdstuk 1 "Uitgangspunten".

Wie zich attitudevorming als uiteindelijk doel stelt, maakt het zich niet gemakkelijk in de bestaande schoolsituatie. Omdat attitudes tot het strikt persoonlijke behoren, te maken hebben met vrijheid en engagement, kunnen ze niet worden afgedwongen, in tegenstelling tot cognitieve doelen. De leraar kan alleen hopen of wellicht verwachten dat hij zijn uiteindelijk doel bereikt. Het resultaat van attitudinaal onderwijs kan ook niet normerend zijn voor overgang of selectie. Daarvoor zouden attitudinale doelen ook te vaag geformuleerd zijn: ze dienen immers een persoonlijke kleur te krijgen. Attitudevorming houdt ook

1) t.a.p. p. 22.

nooit op, je bent er nooit mee klaar. Wie attitudedoelen nastreeft zet een proces in gang. Je hebt een zaadje in de grond gestopt, je kunt de grond bemesten, het jonge plantje begieten, het onkruid in de omgeving wieden, maar de groei zelf heb je niet in handen.

Attitude vormen of ontwikkelen?

Voordat wij de historische attitude enigermate uitwerken past een relativering.

Leerlingen die het voortgezet onderwijs binnenkomen zijn geen onbeschreven bladen, ook niet wat betreft de historische attitude. Het kind heeft dan al heel wat meegemaakt, het denkt, voelt en handelt al vanuit een mate van historisch besef, dat ontstaan en gegroeid of misgroeid is door wat het thuis en in de basisschool heeft opgedaan. Hoe pril ook, historisch besef is al enigermate aanwezig en heeft al een zekere richting gevonden. Geschiedenisleraren kunnen daarom niet de pretentie hebben dat alleen zij zich bezig houden met de vorming van historisch besef. Als wij dan ook zeggen dat geschiedenisonderwijs de historische attitude tot uiteindelijk doel heeft, dan bedoelen wij daarmee, dat de leraren een reeds bestaande of in kiem aanwezige attitude verder tot ontplooiing trachten te brengen of enigszins bij te sturen.

Bij de historische attitude overheerst het cognitieve aspect

Nu is geschiedenis, in tegenstelling tot bijvoorbeeld handvaardigheid, een overwegend cognitief vak. In de na te streven attitude, het historisch besef, zal dan ook het cognitieve aspect overheersen. Dit betekent dat de cognitieve verworvenheden persoonlijk bezit moeten worden, emotioneel verwerkt en leidend tot bepaalde wijzen van handelen. De omschrijvingen van het *historisch besef* zullen daarom niet veel verschillen van die van het *historisch inzicht*, dat tevoren is besproken.

Daaruit mogen we niet de konklusie trekken dat cognitieve activiteiten automatisch zullen leiden tot de gewenste attitude. Waar geschiedenis bijvoorbeeld louter zou bestaan uit het leren van jaartallen, wordt wellicht het tegendeel van historisch besef bereikt. Bezig zijn met cognitieve activiteiten kan alleen tot attitude-vorming leiden als materiaal en methodiek daarop ingesteld zijn, en wel zodanig, dat de leerling persoonlijk bij de geschiedenis betrokken kan raken. Hierover spreken wij in een volgende paragraaf van dit hoofdstuk, over het affectieve gebied.

Omschrijving van historisch besef

We trachten nu te komen tot een nadere omschrijving van de gewenste attitude, het historisch besef. Elke formulering zal vaag zijn en aspecten onbesproken laten. Samen geven ze wellicht een beeld.

Historisch besef is een houding van waaruit een mens leeft: denkt, voelt, handelt; een houding die hem ertoe brengt de eigen tijd te relativiseren en in verband te zien met verleden en toekomst. Het is de mentaliteit, waardoor een mens, zegt Huizinga, de belangrijkheid of de geldigheid van wat onmiddellijk om hem heen is, niet overschat, maar op zijn plaats zet: je ziet de grenzen in de tijd en in de ruimte van je eigen persoonlijkheid wijken en weet je gebonden aan en verbonden met wat voorafging en wat komen zal. Het kan groeien tot een vanzelfsprekende, onberedeneerde (maar wel te beredeneren) wijze van het beschouwen van de eigen tijd als geworteld in het verleden en op weg naar de toekomst. Het besef ook dat geschiedenis verandering is en dat de eigen tijd ook in een kontinu veranderingsproces gewikkeld is en daarnaar handelen: als hadden we geen vaste

woonplaats. De houding van je niet vast te klemmen aan deze bestaande orde, niet te berusten in onszelf zoals we nu zijn, te beseffen dat er meer leven is dan nu, andere en nieuwe mogelijkheden te verkennen.

Kortom: *het heden relativeren en relateren aan verleden en toekomst.*

Groei-aspekten van historisch besef

Historisch besef, zoals hier omschreven, heeft te maken met een volwassen levenshouding. Er zijn gradaties van meer en minder in mogelijk, van meer en minder intensief, van meer en minder doorleefd. Groei naar historisch besef, zou men kunnen zeggen, is nooit aan een eindpunt toe, er is altijd meer mogelijk. Het is een ideaal, waar je naar toe kunt groeien, mede door de wijze waarop je met geschiedenis omgaat. De weg erheen is gemarkeerd door mijlpalen. Aspecten van de groei naar historisch besef, waaraan je kunt aflezen of je op de goede weg bent. Enkele voorbeelden van aspecten, die verworven kunnen worden door persoonlijk betrokken studie van het verleden, worden hier genoemd, als een kompas, waarop we tijdens de soms moeizame rit kunnen aflezen of we op de juiste koers zitten:

- Het besef dat gebeurtenissen in verleden en heden maar zelden als incidenten kunnen worden beschouwd, maar vrijwel altijd begrepen moeten worden als deel of fase van een proces.
- Het besef dat verleden en heden gekenmerkt worden door verandering.
- Het besef dat veranderingen op velerlei wijze kunnen plaatsvinden: geleidelijk, ongemerkt of schoksgewijs, revolutionair.
- Het besef dat de daden van mensen vaak heel andere gevolgen hebben dan ze bedoeld hadden.
- Het besef, dat individuele mensen vaak in staat zijn en geweest zijn een wending te geven aan de geschiedenis, terwijl ze toch onderhevig waren aan de beperkingen van de denkwereld van hun eigen tijd.
- Het besef dat iedere tijd zijn eigen toekomstverwachting had, die achteraf vaak blijkt af te wijken van wat er werkelijk gebeuren ging.
- Het besef dat mensen en gebeurtenissen vroeger en nu alleen beoordeeld kunnen worden in het kader van de situatie van hun eigen tijd en eigen toekomstverwachting.
- Het besef dat het vrijwel onoverkomelijk is anderen, vroeger en nu, te beoordelen mede op grond van de eigen denkwereld van de beoordelaar, en dat elke beoordeling daarom bescheiden moet zijn en niet definitief.
- Het besef dat gebeurtenissen en daden, die in eerste instantie van weinig belang lijken, achteraf vaak in een nieuw licht komen te staan als het historisch proces, waarin ze meespeelden, zichtbaar wordt.
- Het besef dat men pas in staat is verantwoord mee te werken aan de ontwikkeling en verandering van de eigen tijd, als men deze fundamenteel benadert als een schakel in een proces, als men de structuur van het bestaande als ontstaan uit en geworteld in het verleden doorgrondt.

Vaagheid van omschrijving

Ook deze aspecten zijn bepaald niet exakt omschreven. Vaagheid is echter onvermijdelijk, en wel om twee redenen.

De eerste is dat de attitude niet beperkt is tot een deelaspect van een mens, maar

funktioneert in de totale mens. De verschijningsvormen zijn even talrijk en verschillend als er individuen zijn. Attitude heeft te maken met persoonlijkhe vrijheid, creativiteit en gevoelsleven; hij krijgt vorm vanuit het totaal van opgedane en verwerkte ervaringen; hij uit zich binnen het kader van de sociale situatie waarin een mens verkeert en zijn eigen rol en functie heeft. Die verschijningsvormen onder één noemer brengen betekent daarom vanzelfsprekend dat formuleringen zeer algemeen en vaag zullen blijven. Het gaat immers om vorming en uitbouw van ieders eigenheid.

De tweede reden voor deze vaagheid is van didaktische aard. Attitudevorming vindt niet plaats door leerlingen voor te houden dat ze iets moeten beseffen. De attitude groeit, in een langdurig proces, doordat de leerlingen omgaan met geschiedenis zodanig dat ze er persoonlijk bij betrokken zijn, ervaringen opdoen, erin leven. Dan heeft attitudevorming alles te maken met de vraag in hoeverre de leerlingen, in de verschillende ontwikkelingspsychologische stadia en in de ontwikkeling van hun intellectuele vermogens en hun gevoelsleven, in staat zijn zich persoonlijk betrokken te weten bij de geschiedenis en het heden. Met andere woorden: nadere preciseringen in na te streven attitude-vorming kunnen eerst aangegeven worden als wij het stadium van ontwikkeling, waarin de leerlingen verkeren, in ons doelstellingendenken betrekken.

3. HET AFFEKTIEVE GEBIED

Verschillende malen is reeds betoogd dat leerlingen geholpen moeten worden persoonlijk betrokken met geschiedenis om te gaan. Over dat aspect handelt deze paragraaf.

Je hoort het een leraar zeggen: "Ik heb me de laatste maanden vreselijk gehaast, want ik móest met de stof klaar komen." Inderdaad, *hij* kwam er mee klaar. Maar zijn de leerlingen er ook mee klaar gekomen?

Het uiteindelijk doel van geschiedenisonderwijs is attitude-vorming. Attitude heeft met meer te maken dan met het intellect van de leerlingen. Attitude-vorming richt zich op de gehele persoon. Pas wat een mens ervaart en beleeft is doorslaggevend voor wat er van intellectuele verworvenheden zal terechtkomen. Daarom is het noodzakelijk ook het gebied van het gevoelsleven te betrekken bij ons doelstellingendenken. Het is immers ondenkbaar dat leerlingen bij sommige intellectuele activiteiten hun gevoelens even opzij zouden kunnen zetten. Zij vinden sommen leuk of saai, beleven een verhaal als spannend, indrukwekkend of kinderachtig, enz. Zij hebben veel of niet veel zin om te luisteren, te lezen of opdrachten uit te voeren. Wanneer wij dus niet zouden proberen de leerlingen ook affektief bij onze lessen te betrekken, hun gevoelens als het ware te kanaliseren, dan moeten we niet denken dat er dan geen gevoelens zijn, welke dan ook. En die hebben grote invloed op de wijze waarop cognitieve doelen verwerkelijkt worden. Kennis die niet doorleefd is, vervaagt en verdwijnt snel. Toch blijft er iets achter in de houding van de leerlingen, iets dat wellicht het tegendeel is van wat we bedoeld hadden te bereiken. Wie in de lagere school vroeger vooral jaartallengeschiedenis heeft gehad, zal wellicht die jaartallen weer vergeten zijn, maar gebleven is een beeld van geschiedenis en geschiedenisles, dat niet gemakkelijk te wijzigen is.

Het gaat er dan ook om de leerling affektief zo aan te spreken dat inderdaad de gewenste vorming kan worden bereikt. Daarmee is niet een vorm van indoktrinatie van gevoelens bedoeld. Op dit gebied is immers vrijheid, eigenheid en spontaneiteit van doorslaggevend

belang. Het gaat er om zulke kondities te scheppen, dat een leerling zijn gevoelens in de omgang met geschiedenis kan ontplooiën. Negatief gezegd: dat zijn gevoelens niet verstikt worden of geleid worden naar heel andere gebieden (cijfers, verveling, enz.)

Gradatie in het affektieve gebied

Het Brugklasrapport zegt: de leerling kan pas persoonlijk betrokken raken bij geschiedenis als hij zich zo werkelijk en zo intensief mogelijk daarin kan *inleven*. Hier kunnen enkele nuanceringen worden aangebracht.

In het affektieve gebied kan men namelijk, in nauwe samenhang met het cognitieve gebied, ook een gradatie onderscheiden. Een gradatie van minder naar meer intensief betrokken zijn. In het algemeen kan men ervan uitgaan dat de leerling, naarmate de intellectuele activiteit hoger is, er méér persoonlijk bij betrokken moet zijn. Zo kunnen we een soortgelijk onderscheid maken als we in het cognitieve gebied hebben voorgesteld, enerzijds de motivatie bij het leren kennen en begrijpen van informatie, anderzijds de motivatie bij zelfstandig omgaan met die informatie door middel van de vaardigheden.

a. Het affektieve gebied bij kennen en begrijpen

Wie aan een ander informatie wil overbrengen moet ervoor zorgen dat de ander ernaar luistert. Dat is een eerste vereiste in een klas. Sommige beginnende leraren hebben het wel meegemaakt hoe uitzichtloos de lessituatie is als de leerlingen eenvoudig niet willen luisteren. Op een of andere wijze zullen leerlingen gemotiveerd moeten zijn om het oor aan iets of iemand te lenen. Dit is de laagste graad van het affektieve gebied: *bereidheid tot luisteren*.

Wanneer men wil dat de leerling méér doet dan ergens alleen kennis van nemen en hem iets voorlegt wat hij moet begrijpen, dan wordt er affektief ook een hogere eis gesteld. De leerling moet dan bereid zijn om op die informatie in te gaan. Hij moet deze nieuwe informatie willen vergelijken met kennis die hij al heeft en hem inpassen in het totaal van de eigen ervaringen. Om de nieuwe informatie daarin een plaats te kunnen geven — dat wil zeggen: kunnen begrijpen — moet de leerling dus bereid gevonden worden het nieuwe te bevragen vanuit het eigen referentiekader om het te kunnen integreren. Hij dient dus *respons* te geven. De bereidheid daartoe vormt een iets hogere graad in het affektieve gebied.

Deze vormen van bereidheid, van motivatie dus, hoeven nog niet noodzakelijk — maar kunnen het wel — te berusten op interesse voor de informatie zelf. *Externe motivatie*, zoals het behalen van hoge cijfers, overgaan, vriendelijkheid ten opzichte van de leraar, enz. is voldoende om te leren kennen en begrijpen, als tenminste de voorgehouden informatie het begrip van de leerling niet te boven gaat en niet al te ver af staat van wat hij kan beleven. Deze externe motivatie is dan ook in zekere mate af te dwingen, al moeten we konstateren dat de leerlingen in de laatste jaren zich minder gelegen laten liggen aan goede cijfers. Maar *interne motivatie* dat wil zeggen de bereidheid om te luisteren en respons te geven *omwille van de zaak zelf*, is vanzelfsprekend van meer waarde.

Een nieuw onderwerp kan vaak *in het begin* alleen een beroep doen op externe motivatie. De zaak of de stof zelf kan pas interesse opwekken als de leerlingen er al enigszins kennis van hebben genomen of als de probleemstelling uitnodigend werkt om erop in te gaan. Meestal doet de leraar dus in eerste instantie een beroep op externe motivatie, al is dat maar het vanzelfsprekende vertrouwen in de docent, de kleur van de kaft van het boek of de gewone gang van zaken dat er in een leerjaar een programma wordt afgewerkt. De

leraar zal er dan op uit zijn zo snel mogelijk het ontluiken van interne motivatie te bevorderen. Meestal doet hij dit door de zogenaamde 'instap'. Hij maakt de leerlingen met het onderwerp bekend op een hen aansprekende manier, onderstreept het belang dat zij in dit onderwerp kunnen stellen en wekt daarmee de bereidheid erop in te gaan omwille van de zaak zelf.

b. Het affectieve gebied bij de vaardigheden

Om tot hogere intellectuele activiteiten dan kennen en begrijpen te komen is een hogere graad van motivatie gewenst of vereist: er wordt immers eigen werkzaamheid, zelfstandig denken en doen verwacht.

- Bij de vaardigheid van het *toepassen* is *interesse* een minimale eis. Dat wil zeggen: zo ingesteld zijn dat je iets met het nieuwe wilt gaan doen, dat je bestaande kennis en ervaring wilt gebruiken om iets nieuws in je greep te krijgen en tot eigen bezit te maken. We herkennen dat uit de praktijk: als de leerlingen niet echt geïnteresseerd zijn worden de opdrachten plichtmatig afgedaan, worden de vragen die wij stellen zo minimaal mogelijk geïnterpreteerd of worden antwoorden van mede-leerlingen overgeschreven. We bereiken dan niet het vooropgezette doel.
- Bij de vaardigheden *samenhangen ontdekken en ontwikkelingen signaleren* moet de leerling intensiever affectief bij de stof betrokken worden om tot resultaat te kunnen komen. Hij zou bereid moeten zijn om zich zo volledig mogelijk te verplaatsen in die andere situatie. Meeleven, meedenken en meevoelen met de mensen die in het historische gebeuren een rol spelen, kan er pas toe leiden dat de complexiteit van het gebeuren in zijn aspecten kan worden ontleed zonder dat het zicht op het geheel en op ontwikkeling verloren gaat. Wie vaak heeft gewerkt met dramatiseren kent het verschijnsel, dat de leerlingen, hoe goed ze de situatie ook tevoren al bestudeerd hadden, bij de voorbereiding van het spel of tijdens het spelen ineens besef krijgen van heel belangrijke dingen. Ook als leerlingen opstellen schrijven, bijvoorbeeld een dag in het leven van een boer aan de vooravond van de Franse revolutie, dan levert zo'n vorm van inleving een grote winst aan begrip voor de situatie op. Hier is dus het woord *inleving* volledig op zijn plaats.
- Om te komen tot een *interpretatie* of een waardeoordeel is behalve interesse en inleving bovendien nog onontbeerlijk dat de eigen *beleving van waarden* van de leerling tot zijn recht en tot ontplooiing kan komen. Het gaat dan om persoonlijke voorkeuren, neigingen, smaak, enz. tot ingewortelde overtuigingen en geloof toe. Elk oordeel heeft te maken met de eigen waardenbeleving. Ons onderwijs zou zich daarom ook moeten bezighouden met begeleiding van de groei in waardenbeleving. Bijvoorbeeld: veel jongens van een jaar of vijftien zijn bepaald niet afkerig van gewelddadige oplossingen. Zij kunnen bij het bestuderen van bijvoorbeeld oorlogen hun gevoelens van agressiviteit leren kanaliseren. Dat vraagt evenwel van de leraar om eerst te gedogen dat zij zich met gruwelijke feiten bezig houden, voordat hij in een gezamenlijke nabeschouwing de leerlingen kan helpen na te gaan welke gevoelens bij de studie opkwamen en wat daarvan de waarde is. Een ander voorbeeld: leerlingen zijn wel eens geneigd de verdiensten van mensen in het verleden minder te achten dan de verworvenheden van de eigen tijd. Het is dan zaak het historisch gebeuren zo in zijn concreetheid, met achtergronden en omstandigheden er bij, weer te geven of te laten bestuderen, dat de leerling zich het ongenueanceerde van zijn neiging bewust wordt. Leerlingen, in het algemeen mensen van onze tijd, hebben de neiging maatschappelijk leven en godsdienst strikt te

onderscheiden, zelfs van elkaar te scheiden. Konfrontatie met de Grieken (Olympische spelen zijn in de eerste plaats godsdienstige plechtigheden), met godsdienstoorlogen, enz. kan hen ertoe brengen die beleving van waarden te relativeren.

Het is wellicht duidelijk dat hier het moeilijkste en meest delikate gebied is gelegen van onze doelstellingen. Al te gemakkelijk zijn wij ertoe geneigd eenvoudigweg onze eigen waardenbeleving als de enige of vanzelfsprekende te laten gelden. We vergeten dan dat de leerling nog aan het groeien is in het beleven van waarden en dat hij principieel recht heeft op het beleven van zijn eigen waarden. Als wij daar niet op in gaan missen we wellicht de grootste kansen om attitudinale historische doelen te bereiken.

Noodzaak van differentiatie

Het is duidelijk dat bij het nastreven van hogere intellectuele doelen, dus vaardigheden, de externe motivatie onvoldoende garantie kan bieden voor het resultaat. Hoe hoger de intellectuele doelen, hoe sterker wij ook moeten inspelen op intensivering van het affectieve, en daarmee: hoe sterker de *individualiteit* van de leerlingen tot zijn recht dient te komen, op cognitief en affectief gebied. Bij het overdragen van informatie (kennen en begrijpen) kunnen de leerstof, de werkvormen, de kontakten tussen leraar en leerling nog tamelijk uniform blijven. Hoe hoger echter de doelen wat betreft de vaardigheden en dus wat betreft de persoonlijke betrokkenheid van de leerlingen, hoe meer hun eigenheid tot zijn recht moet komen in keuze van leerstof, werkvormen en kontakten. Werkvormen en hulpmiddelen worden dan ook niet alleen gekozen omdat ze functioneel zijn voor het te bereiken cognitieve doel, maar tevens omwille van hun mogelijkheden de leerlingen bij de leerstof zo persoonlijk mogelijk te betrekken, en daarin zijn grote verschillen bij leerlingen mogelijk. Het contact tussen docent en leerling zal ook naarmate de cognitieve en affectieve doelen hoger liggen, persoonlijker gekleurd moeten zijn. Omdat elke individuele leerling meer kans krijgt zijn eigen rol te spelen bij het nastreven van hogere doelen, kan ook het groepsproces in de klas tot ontplooiing komen. Het krijgt meer reliëf en vraagt extra aandacht en begeleiding van de docent.

Samengevat: naarmate de doelen hoger gelegen zijn is het nodig meer in te spelen op de mogelijkheden en behoeften van de individuele leerlingen (dat is: gedifferentieerd onderwijs geven), zowel op cognitief gebied (verschillen in intellectuele aanleg, in de studieuze aanpak van problemen, in studietempo, enz.) als op affectief gebied (verschillen in interessegebieden, fantasie, gevoelswaarden, capaciteit tot inleving, waarderingen en het beleven van waarden.)

De spanning tussen doelen en toetsing

De geduldige lezer brandt een vraag op de lippen: hoe kun je dit alles nog toetsen als je het al waar kunt maken. Daarom even een zijweg over het toetsen. Vooraf de opmerking, dat ook over het affectieve gebied niet meer gezegd is dan we met zijn allen eigenlijk allang weten. Het is een beschrijving van wat we doen en kan ons helpen ons ervan bewust te worden waar we mee bezig zijn als we ons niet laten afschrikken door het gebruikte begrippenkader.

Welnu: als wij zeggen, of er intuïtief naar handelen, dat wij met het geven van geschiedenisonderwijs uiteindelijk willen bijdragen tot vorming van jonge mensen tot volwassenen, dan staan wij voor een paradox. Het verwerven of ontwikkelen van attitudes kan niet afgedwongen worden, heeft een heel eigen, persoonlijke kleur en is nauwelijks of niet te

meten. We kunnen alleen maar hopen dat het langdurige proces dat wij mede in beweging hebben gebracht op den duur vrucht zal dragen. Onze uiteindelijke bedoelingen kunnen daarom nauwelijks invloed hebben op de beoordeling van de studieresultaten ten behoeve van rapportage aan de ouders, van overgangsvergadering en determinatie. Als wij leerlingen beoordelen gaat het vrijwel alleen over resultaten op cognitief gebied. Wat wij eigenlijk willen bereiken betrekken wij niet in onze beoordeling.

Deze tegenstelling brengt sommige docenten ertoe de toetsing met het oog op beoordeling en selectie als een lastig bijverschijnsel te beschouwen: zij nemen feitelijk alleen de laagste trappen van intellectuele activiteit, kennen en begrijpen, als maatstaf voor hun cijfergeving. Andere docenten daarentegen geven juist omwille van de noodzaak van de toetsing in hun lessen alle aandacht aan het cognitieve gebied en aan intellectuele vaardigheden en gaan voorbij aan affectieve doelen, omdat die toch niet goed meetbaar zijn.

De kloof tussen eigenlijke doelen en wat wij vermogen te toetsen is groot. Wanneer wij echter de gradaties herkennen, zowel in het cognitieve als in het affectieve gebied, is het wellicht mogelijk die kloof enigszins te overbruggen, en ertoe te komen van die tegenstelling een schijnbare tegenstelling te maken, al vraagt dat wellicht wat onkonventioneel denken. De wezenlijke vraag is deze: zijn wij met ons doelstellingen denken op de verkeerde weg omdat het uiterst moeilijk wordt de beoogde doelen te toetsen, of is de bestaande praktijk van toetsing, beoordeling en selectie niet aangepast aan vakken die in hun doelstellingen denken vormende doelen betrekken? Ons antwoord is duidelijk. Hoe intensiever men leerlingen intellectueel aan het werk zet en hoe sterker men een beroep doet op hun interne motivatie, des te minder zal *uniforme* toetsing mogelijk zijn. Het is wellicht al te simpel om te zeggen: wij geven ons onderwijs niet om te kunnen toetsen, maar om iets over te dragen. Belangrijker echter dan toetsing terwille van rapportcijfers is de noodzaak om voortdurend na te gaan wat er van ons onderwijs is overgekomen. Een werkwijze waarin telkens weer plaats is voor evaluatie, het bepalen van de waarde ervan, is een vereiste. Hoe meer dat samen met de leerlingen kan gebeuren, hoe meer die evaluatie betekent om een diagnose te kunnen stellen: hoe ver is de leerling gekomen in het bereiken van cognitieve en affectieve doelen? Hoe verloopt het proces naar een hogere mate van historisch besef? Diagnostische evaluatie kan ertoe leiden, enerzijds dat de leraar ziet waar hij veranderingen moet aanbrengen in zijn wijze van lesgeven, anderzijds dat de leerlingen zelf hiaten in hun kennis, inzicht en vaardigheden en in hun motivatie kunnen ontdekken, zodat daar iets aan kan worden gedaan.

Toch, er worden van geschiedenisleraren ook beoordelingen gevraagd omwille van rapportage en selectie. We dienen er dan rekening mee te houden dat de beoordelingen minder objectief zullen zijn naarmate de leerling persoonlijker en intensiever heeft gestudeerd. Naarmate de doelstellingen in de gradatie van intellectuele activiteiten hoger liggen is onderlinge vergelijkbaarheid van resultaten minder mogelijk en zijn deze dus minder goed te meten. Beoordelen is geen zaak van de computer, het blijft een menselijke zaak. We dienen daarom onze beoordelingen sterk te relativiseren.

Drie konsekwenties uit de affectieve doelgerichtheid

De aandacht die gegeven moet worden aan het affectieve gebied om tot attitude-vorming te kunnen komen, kan ons ertoe brengen een drietal konsekwenties te trekken, die wellicht niet nieuw zijn maar wel van ingrijpende betekenis voor de vormgeving van geschiedenisonderwijs.

1. *geschiedenis in onderwerpen*

De eerste konsekwentie heeft te maken met het gegeven dat interesse, inleving en waardebeleving eerst dan zinvol in de doelstellingen betrokken kunnen worden wanneer er voldoende tijd en geschikt materiaal aanwezig zijn. Het *materiaal* zal niet zozeer inhoudelijk uitgebreider dan gewoonlijk het geval is moeten zijn, maar vooral concreet, verdiept, uitgewerkt, zodat de leerlingen zich aan de hand daarvan betrokken gaan voelen met het leven van het verleden. Inleving vindt ook niet plaats van het ene op het andere uur. Het is een proces, dat om *tijd* vraagt. Inleving is pas mogelijk als de leerling de gelegenheid krijgt dat proces in zichzelf tot ontwikkeling te laten komen.

Wat willen schrijvers van leerboeken eigenlijk bereiken met zinnen als: "Caesar werd vermoord omdat men hem ervan verdacht het koningschap weer in te willen voeren.", "De stad kreeg stadsrecht", "Vooral de invoering van de 10e penning stuitte op heftig verzet, want deze prijsverhogende omzetbelasting was zeer nadelig voor onze handel." "In Amsterdam bloeide de handel.", enz.

Nemen we het laatste voorbeeld: de handel bloeit. Wanneer werkelijk zou moeten overkomen wat daarmee bedoeld is bij leerlingen die geen flauw benul hebben van een zeventiende-eeuwse stad, dan is er heel wat vereist. Dan moeten ze zo levendig mogelijk in hun fantasie, gesteund door gegevens, met een schip mee naar de Oostzee, voelen hoe zwaar het hanteren van de zeilen was, betasten en tellen wat er in het schip werd ingeladen en waar dat vandaan kwam, mee-popelen als de thuishaven wordt ingevaren, meezwoegen bij het uitladen, de weg van de waren volgen via beurs, pakhuis, waag en markt, inkopen doen voor het schip aan proviand en materiaal, enz. Zo'n belevenis kan ertoe leiden dat een leerling inderdaad samenvattend kan zeggen: ja, de handel bloeit, en dan heeft deze abstraktie betekenis voor hem gekregen. Dan pas zijn de leerlingen "ermee klaar gekomen", en zijn wij op weg naar het bereiken van onze doelen.

Het is niet zonder reden dat wij aan dit punt zoveel aandacht geven. De eisen immers, die deze wijze van werken gericht op attitudinale doelen stelt aan materiaal en tijd, leiden ertoe dat in de huidige situatie van de lessentabellen de enige mogelijkheid om de doelen te bereiken gelegen is in een behandeling van geschiedenis in onderwerpen, waaraan zoveel tijd per onderwerp wordt besteed dat inlevingsprocessen mogelijk gemaakt worden. (zie hoofdstuk Uitgangspunten, nr. 6).

2. *afstemmen op de beginsituatie*

De tweede konsekwentie heeft te maken met de vraag tot op welke hoogte leerlingen van een bepaalde leeftijd en een bepaald opleidingsniveau in staat zijn zich in vroegere tijden in te leven. Alleen datgene kan functioneren, waar zij aan toe zijn. Het heeft daarom geen zin leerstof en doelen in een leerplan op te nemen, waarmee de leerlingen niet veel anders kunnen dan reproduceren zonder te begrijpen of ermee om te gaan. Daarom is het van belang na te gaan hoe de beginsituatie van de leerlingen is. Enerzijds op cognitief gebied: hun voorkennis, hun aanleg; anderzijds de pedagogische situatie: dat wil zeggen in welk ontwikkelingspsychologisch stadium verkeren ze en welke factoren uit het sociaal milieu spelen daarbij een rol?

Deze gedachtengang speelt op verschillende gebieden een belangrijke rol.

Vooreerst betekent het dat de algemene *doelstellingen* van geschiedenisonderwijs per leerjaar moeten worden verbijszonderd. Die aspecten worden per leerjaar naar voren gehaald die haalbaar worden geacht voor leerlingen van die leeftijd en waar zij gezien het stadium van hun ontwikkeling het meest baat bij hebben.

Vervolgens betekent het dat de *leerstof* moet worden gekozen mede op grond van de

vraag tot hoever deze zich kan laten vereenvoudigen, respectievelijk aanpassen aan het niveau van de leerlingen. Het gaat niet in de eerste plaats om leerstof die op zich belangrijk is, maar om leerstof die voor hen van belang kan zijn, dus waar ze iets mee kunnen gaan doen. Vaak gaat het dan binnen een dergelijke keuze nog om de vraag of er voldoende materiaal beschikbaar of te vervaardigen is, waardoor de leerlingen op hun cognitief en affektief niveau greep krijgen op het onderwerp en hun capaciteiten ontwikkelen.

Tenslotte betekent het, dat *de lesmethodiek* en de werkvormen per leerjaar aangepast moeten zijn aan de mogelijkheden van de leerlingen. Eerste-klassers zullen nauwelijks tot werkelijke discussie in staat zijn zoals vierde-klassers dat kunnen. Luisterlessen zijn voor derde-klassers minder aangepast. De functie van het werkschrift zal in de loop van de jaren veranderen met de instelling van de leerlingen daartegenover, enz.

3. *Leerplannen opzetten*

De derde konsekwentie heeft te maken met het opstellen van leerplannen. Wanneer men verder gaat dan de cognitieve doelen kennen en begrijpen, verder gaat ook dan "passieve" kultuuroverdracht, is het opzetten van een algemeen geldend leerplan zeer moeilijk, zo niet onmogelijk. Een leerplan wordt hier gebruikt in zijn beperkte zin, namelijk een omschrijving van achtereenvolgens aan de orde komende leerstof. De relatie met de pedagogische situatie van de leerlingen, de persoonlijke interesses van de docent in het contact met zijn leerlingen, de noodzaak tot differentiatie om de individuele verschillen tussen de leerlingen recht te doen, dat alles maakt een landelijke, uniforme aanpak nauwelijks mogelijk. Het is dan ook geen wonder dat daar tot nu toe zo weinig van terecht gekomen is. We moeten er ook niet naar zoeken. Wat landelijk kan gebeuren, is raamwerken scheppen, zodat docenten zich bewust zijn van wat ze willen bereiken, hun eigen keuzen maken en verantwoorden, en materiaal vinden dat aangepast kan worden aan hun doelstellingen. Met behulp van dergelijk raamwerk kan iedere docent of iedere vaksectie trachten te komen tot een eigen programma. Dat is dan wel niet uniform wat betreft leerstof, het is wel uniform wat betreft de verschillende geledingen van doelstellingen.

De enige uitzondering die wij willen maken betreft de eerder genoemde kultuuroverdracht. Het is wellicht mogelijk een aantal onderwerpen te noemen, waarvan wij gezamenlijk vinden dat ze in ieder geval tot de bagage van de leerlingen moeten behoren, beseffend dat de uitwerking van elk van deze onderwerpen zeer grote verschillen zal toelaten.

Het *opzetten van een leerplan* heeft dan te maken met twee uitgangspunten.

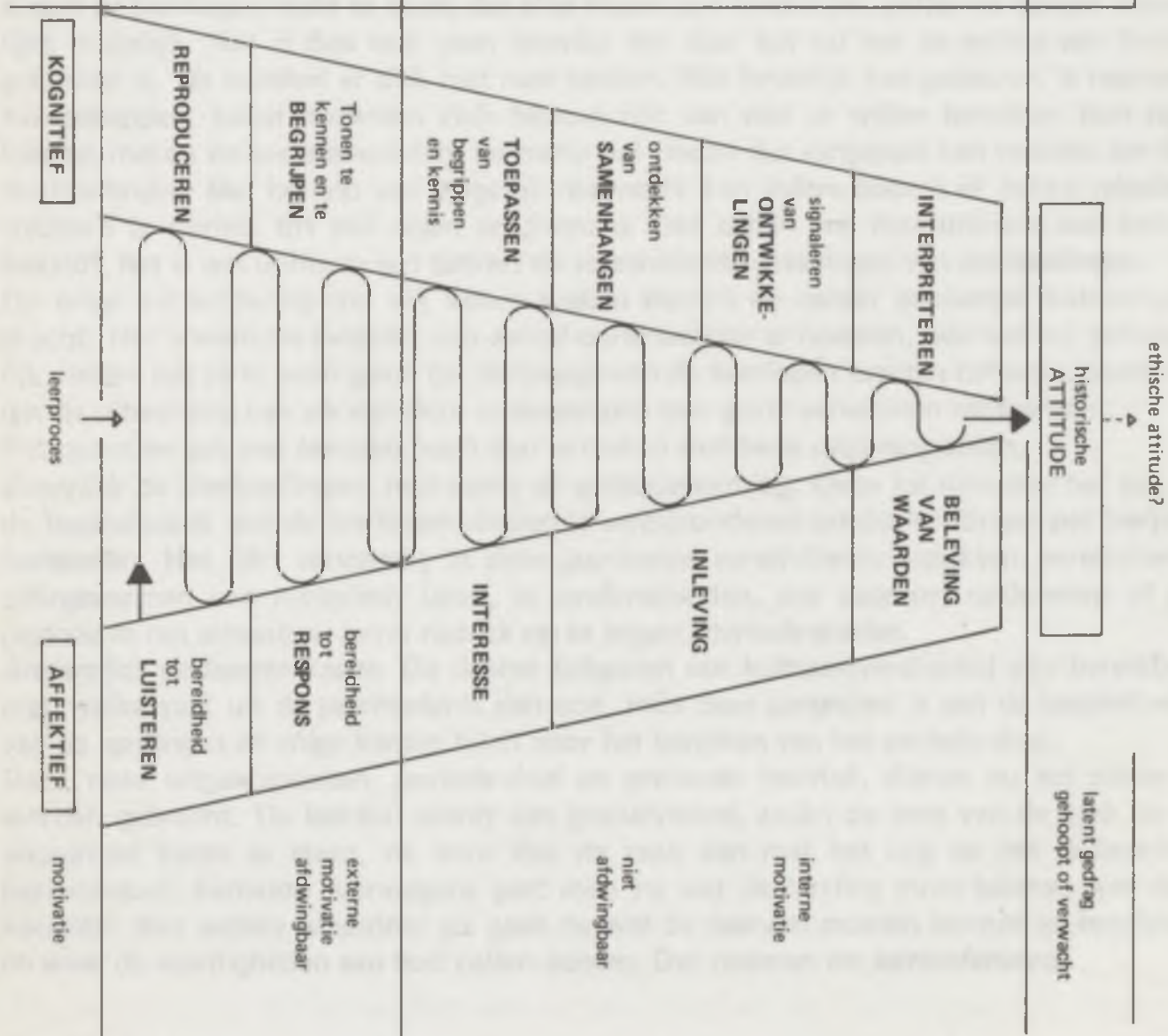
Eenzijds de doelstellingen, met name de attitudevorming. Deze zal men met het oog op de beginsituatie van de leerlingen dienen te verbijzonderen tot doelstellingen per leerjaar: *jaardoelen*. Het lijkt verstandig in deze jaardoelen verschillende aspecten, verschillende uitingvormen van historisch besef, te onderscheiden, om daar per onderwerp of per periode in het schooljaar extra nadruk op te leggen: *periode-doelen*.

Anderzijds de leerstofkeuze. De doelen (afgezien van kultuuroverdracht) zijn bereikbaar met welke stof uit de geschiedenis dan ook, mits deze aangepast is aan de beginsituatie van de leerlingen en enige kansen biedt voor het bereiken van het periode-doel.

Deze twee uitgangspunten, periode-doel en gewenste leerstof, dienen nu tot elkaar te worden gebracht. De leerstof wordt dan geanalyseerd, zodat de kern van de zaak op de voorgrond komt te staan, de kern van de zaak dan met het oog op het te bereiken periode-doel: *kernstof*. Vervolgens gaat men na wat de leerling moet kunnen met deze kernstof. Met andere woorden: we gaan na wat ze daarvan moeten kennen en begrijpen, en waar de vaardigheden aan bod zullen komen. Dat noemen we *leerstofanalyse*.

Tenslotte brengen we deze kernstof en de intellectuele activiteiten die we daarbij wensen in het kader van de affectieve voorwaarden: de instap, werkvormen worden voorbereid, in het algemeen: de konkrete *lessen worden gepland* door het cognitieve en het affectieve gebied met elkaar te verbinden. Zo kan bezinning op doelstellingen ertoe leiden dat de eigenheid en de vrijheid van de leraar in het contact met zijn leerlingen in het centrum van het onderwijskundig handelen komt te staan.

rol docent	doceren	begeleiden	counselen	
differen- tiatie	uniformiteit van stof en groep	differentiatie in stof en groep		
werkvormen	overdragende werkvormen	vormen van zelfwerkzaamheid steeds meer gericht op persoonlijk engagement		
aard van het leerproces	overdracht van: interpretaties ontwikkeling samenhangen begrijpen feiten termen	eigen aktiviteit van de leerlingen: vaardigheden voor de toekomst	levens- houding	



HOOFDSTUK 5

FUNDAMENTEN VOOR LEERPLANNEN IN DE ONDERBOUW DOELSTELLINGEN, LEERSTOFKEUZE, METHODIEK

In de vorige hoofdstukken zijn de bouwstenen verzameld, waarmee wij het geschiedenis-onderwijs in de onderbouw kunnen opzetten. We kunnen trachten de algemene *doelstellingen* van geschiedenisonderwijs op de tweede en derde klassen toe te passen door rekening te houden met de ontwikkelingspsychologische situatie van de onderbouwleerlingen en met het stadium in de groei van hun tijdsbesef. Vervolgens gaan we na of mogelijk aan de hand van de doelstellingen en de ontwikkelingspsychologische fase enkele criteria of suggesties kunnen worden gevonden voor de *keuze van leerstof* in de onderbouw. Tenslotte gaan wij na welke *lesmethodiek* in de onderbouw het best kan worden gehanteerd.

De commissie kan bij deze pogingen nauwelijks steunen op bestaande literatuur. Het blijkt tamelijk nieuw te zijn om doelstellingen, leerstofkeuze en lesmethodiek op systematische wijze te koppelen aan de beginsituatie van de leerlingen. Het gehele hoofdstuk heeft daarom een voorlopig karakter. Veel zal nog onderzocht en in de praktijk getoetst moeten worden. Men zie onze gedachten dan ook meer als suggesties dan als voorschriften.

twee problemen

Bij het beantwoorden van de vragen, welke doelstellingen, leerstof en lesmethodiek aangepast zijn aan de onderbouwleerlingen, stuiten we op twee problemen. Deze zijn er de oorzaak van dat onze oplossingen niet zonder meer kunnen gelden voor alle leerlingen van tweede en derde klas, omdat zij van elkaar zeer verschillen en omdat elke klas als geheel anders is.

Het *eerste probleem* is, dat de "tamelijk abrupte verandering", die het kind ondergaat en waardoor hij gerangschikt kan worden onder de "jonge adolescenten" door de verschillende leerlingen niet gelijktijdig wordt ondergaan. In het algemeen zijn meisjes daarmee vroeger dan jongens, maar ook tussen de tijdstippen waarop deze verandering zich voordoet binnen de groep jongens en de groep meisjes afzonderlijk, worden grote verschillen gekonstateerd. Met name de tweede klas, maar in sommige opzichten ook wel de derde, is de meest heterogene wat betreft de ontwikkelingspsychologische stadia waarin de leerlingen verkeren. Dat pleit mede voor een gedifferentieerde aanpak, omdat de jonge adolescent in belangrijke mate een andere benadering behoeft dan de "prepuber", die we in de eerste klas vooral aantreffen. De belangstellingen liggen anders, de aanleg is al enigszins verder ontplooid, de vraag naar zelfstandigheid is sterker geworden, enz. Dit betekent

voor de leraar dat hij in de tweede klas en enigszins ook in de derde klas niet zonder meer kan terugvallen op de hierna te beschrijven doelstellingen, leerstofkeuzekriteria en lesmethodiek, die gericht zijn op de leerlingen die deze "abrupte verandering" al hebben doorgemaakt.

Het *tweede probleem* is hierin gelegen, dat de pedagogische situatie van de leerlingen landelijk en plaatselijk niet uniform is. Wel gelden de beschreven kenmerken voor alle adolescenten in het algemeen, maar het beeld wordt in hoge mate gedifferentieerd door de invloed van de *sociale situatie*. Het gaat dan om de eigen kenmerken van de gezins-, klas- en schoolsituatie, waarin de leerlingen verkeren, die weer samenhangt met het maatschappelijk en cultureel milieu van stad en streek. Een leerling uit de ene wijk van de stad is bijvoorbeeld anders dan die uit een andere wijk, Twentenaren verschillen van Limburgers, leerlingen uit dorpen reageren anders dan die uit de stad, enz. De pedagogische situatie, die gevormd wordt door ontwikkelingspsychologische en sociale factoren, kan het dus noodzakelijk maken doelstellingen, leerstof en lesmethodiek daarop aan te passen. Hierop heeft Beets gewezen naar aanleiding van het Brugklasrapport¹⁾

onsystematische praktijk

Bij deze onhelderheid kan dan nog een probleem gevoegd worden, waar de commissie lang mee geworsteld heeft. Hoe interessant er in Nederland ook gedacht en geschreven is over doelstellingen van het geschiedenisonderwijs in het algemeen, er blijkt toch weinig lijn te vinden in de operationalisering ervan in jaarprogramma's en doelstellingen voor perioden of themata. In het vorige hoofdstuk is betoogd, dat dit gebrek aan uniforme leerplannen samenhangt met het doelstellingendenken zelf en daaruit volgt. De commissie meende echter oorspronkelijk dat de praktijk van geschiedenisonderwijs toch wel enige mate van uniformiteit zou kennen, al was het maar omdat het aantal leerboeken niet onbeperkt is. De commissie wilde bij het voorstellen van doelstellingen, leerstof en methodiek zoveel mogelijk uitgaan van wat in de praktijk zijn zin heeft bewezen. De Brugklaskommissie bleek in staat te zijn om de opzet van een jaarprogramma te ontleen aan de in grote lijnen uniforme praktijk en reflectie daarop. De onderbouwcommissie heeft langdurig geïnventariseerd wat leraren in de onderbouw bedoelen met hun vak. Ze kwam tot een veelheid van mogelijkheden zonder enige lijn of systematiek daarin te kunnen ontdekken. Wel stuitte de commissie in twee opzichten op een zekere uniformiteit, die als weinig positief werd bestempeld. Vrij veel geschiedenisleraren willen veel te veel tegelijk bereiken. Veel geschiedenisleraren belijden met de mond de thematische methode, maar hebben last van een soort "historisch geweten" dat hen ertoe brengt toch te trachten iets wat men "de" geschiedenis noemt te behandelen.

Omdat er dus geen systematische praktijk te beschrijven valt, kan de commissie niet veel anders doen dan een opsomming geven van die aspecten van de algemene doelstellingen, die het meest aangepast lijken aan de situatie van de onderbouwleerlingen en nagaan welke leerstof en methodiek daar het best kan worden gebruikt.

Doelstellingen, leerstofkeuze en methodiek voor geschiedenisonderwijs in de onderbouw worden afgeleid van die, welke in het algemeen voor geschiedenis gelden. De verbijzondering ervan vindt plaats op grond van de beginsituatie van de leerlingen, dus in het ontwikkelingspsychologische stadium en van de fase van het tijdsbesef waarin zij verkeren.

¹⁾ Kleio 1972, nr. 9, p. 421-433.

Daarom beschrijven wij achtereenvolgens deze beginsituatie, voorzover die speciaal van belang is voor de geschiedenisles, daarna de verbijzonderde doelstellingen, de eigen criteria voor leerstofkeuze en de daartoe meest geëigende methodiek.

1. DE ONDERBOUWLEERLING IN DE GESCHIEDENISLES

De ontwikkelingspsychologische situatie van de onderbouwleerling kan men samenvatten onder deze noemer: *bewustwording van zijn eigenheid*. Deze eigenheid niet — zoals voor de prepuber of eerste-klusser veelal geldt — gezien van de buitenkant, de omtrekken van het eigen bestaan, maar exploratie in het eigen innerlijk. Deze leerlingen zijn dus bezig hun eigen plaats en houding te vinden tussen de anderen en in de bestaande structuren. Meer dan de eerste-klussers zullen ze daarom betrokken zijn bij het innerlijk van (ook historische) persoonlijkheden. Zij zijn bezig het eigen innerlijk te verkennen en er gestalte aan te geven door zichzelf voortdurend te vergelijken met anderen, door in de huid van de ander te kruipen en met diens ogen de wereld te bezien. Zij ontdekken daarbij vaste patronen, ze gaan de konkrete verschijnselen steeds meer benaderen met zelf gevonden of van anderen overgenomen algemeenheden, noemers of abstrakties. Zo zijn zij langzamerhand ertoe in staat na te gaan waar zij zelf staan. De veranderingen die zij in zichzelf hebben waargenomen brengen hen ertoe ook oog te krijgen voor hun eigen geschiedenis en daardoor voor die van anderen. Zij zijn — ook al is dat aan de buitenkant niet altijd even gemakkelijk herkenbaar — in voortdurende dialoog met hun omgeving. Zij beleven zonder dat te kunnen formuleren, dat een mens alleen zichzelf kan worden door voortdurend in wisselwerking te staan met zijn omgeving, vooral met personen.

Daarmee zijn drie gebieden genoemd, waar de jonge adolescent heel eigen kenmerken vertoont: de bewustwording van de eigenheid, de groei van het abstraktievermogen en de groei van het tijdsbesef. Wat betekenen deze kenmerken voor geschiedenisonderwijs in de onderbouw?

— *het ontdekken van de eigenheid*

Het proces van bewustwording van de eigenheid roept in het begin ervan bij de buitenstaander een beeld van ernstige onevenwichtigheid op. Want behalve de verschijnselen van onzekerheid, die deze jonge mensen kenmerken, ziet onder andere de geschiedenisleraar met zorg dat de jonge adolescent bij het verkennen van het eigen innerlijk met grote *tegenstellingen* werkt. Toch gaat het deze adolescent erom een eigen evenwicht te zoeken. Hij is als het ware bezig de uitersten te meten, de grenzen te zoeken, om dan af te wegeren waar hij zelf tussen die uitersten ergens staat. Uitingen van zwart-wit-denken betekenen niet dat de leerling in werkelijkheid zo denkt, maar dat hij aan het aftasten is hoe hij op zichzelf reageert als hij in de schoenen van wit en dan in die van zwart is gaan staan. Hij observeert hoe anderen in zijn omgeving, met name vertrouwde personen, op hem reageren als hij zich zwart en als hij zich wit voordoet. Zo zoekt hij zijn eigen kleur. Hij is bezig met een fundamentele levenskeuze. Zijn belangstelling voor grote historische figuren die moeilijke keuzen moesten maken en zijn meeleven met eventuele tragische gevolgen van zo'n keuze geven daarvan blijk. Het beleven van uitersten kan heel intens zijn. Afwisselend "zum Tode betrübt" en "himmelhoch jauchzend" (al wordt dit door moderne jongeren niet zo romantisch als vroeger geuit), heftige verering en felle afkeer of veroordeling, overschatting van eigen kunnen en het gevoel van tot niets in staat te zijn, verheerlijking van de individuele vrijheid en slaafse volgzzaamheid aan de normen van de leefgroep.

Onderbouwleerlingen zijn er dus mee bezig via grote tegenstellingen het eigen innerlijk en de eigen plaats te ontdekken om te komen tot eigen houding en standpunten. Geschiedenisonderwijs zal daarbij moeten aansluiten. Anders zal het moeilijk zijn de persoon van de leerling, die nu eenmaal zo is, te raken. Dit ontwikkelingspsychologische beeld leidt ons ertoe twee konsekwenties te trekken voor de praktijk, een prettige en een minder gemakkelijke.

De *eerste* konsekwentie is dat geschiedenisonderwijs deze leerlingen grote diensten kan bewijzen door hen te leren *relativeren en relateren vanuit tegenstellingen*, en dat daarmee op aangepaste wijze de algemene doelstellingen van geschiedenisonderwijs zeer goed tot hun recht kunnen komen.

Wij zullen deze leerlingen confronteren zowel met grote figuren als met verschoppelingen in het verleden, met tegengestelde overtuigingen en ideologieën, met oorlog en vrede. Niet om het bij dat zwart-wit-beeld te laten, maar om de leerling in staat te stellen zélf te nuanceren, telkens weer het evenwicht en de eigen identiteit beter in het gezichtsveld te krijgen. Zo kan hij telkens weer ontdekken hoezeer hij zichzelf en eigen problematiek, idealen en zwakheden projekteert op die historische figuren. Het geschiedenisonderwijs werkt dan mee aan het herkennen en vormen van de eigen identiteit van deze jongeren. Met nadruk echter moet worden gezegd, dat de leerlingen die nuanceringen *zelf* moeten ontdekken. Wat van buitenaf in dat opzicht wordt aangedragen en niet door eigen beleving door hen kan worden getoetst, kan eerder een rem zijn op hun ontwikkeling naar een evenwichtige persoonlijkheid.

De *tweede konsekwentie* houdt het signaleren van een gevaar in, met name aan het begin van de jonge adolescentie. Omdat de leerling bij het omgaan met geschiedenis ook primair met zichzelf bezig is, bestaat het gevaar dat hij het verleden al te zeer door zijn eigen bril gaat bekijken en met de maatstaven van zijn eigen tijd en leefgroep gaat beoordelen. Het zal de leraar moeite kosten de leerlingen tot het besef te brengen dat iedere tijd zijn eigen toekomstvisie heeft gehad maar geen weet had van de afloop en de gevolgen van zijn daden en ideeën, zoals die achteraf bij ons wel bekend zijn. Het zal bijvoorbeeld voor leerlingen van deze leeftijd moeilijk zijn in te zien dat de Nederlandse opstandelingen in de tachtigjarige oorlog in de ogen van die tijd een conservatieve revolutie ontketenden tegen toenmaals moderne ideeën van centralisatie van bestuur in. Dat liberalen ooit de meest vooruitstrevende groeperingen vormden en thans via een langdurig en gekompliseerd proces, meer en meer tot de behoudenden moeten worden gerekend. Toch zijn het precies dit soort nuanceringen, die de leerling kunnen helpen heel realistisch in de schoenen van andere mensen te gaan staan, zich even in te leven in denkwijze en gevoelens van bestaande personen en niet in een produkt van zijn fantasie. Dat kan ertoe bijdragen dat hij een realistischer kijk op zichzelf verwerft en ook het eigen bestaan gaat zien in het perspectief van verleden en toekomst.

Omdat het — nogmaals — van belang is dat de leerling *zelf* ontdekt dat hij mensen en gebeurtenissen uit het verleden ook door de bril van die tijd moet benaderen, kan de oplossing van dit probleem alleen gelegen zijn in een *zo intensief mogelijke inleving* in die tijdgebonden situaties. Dat pleit voor vormen van zelfwerkzaamheid. Het pleit ook voor het zeer uitvoerig ingaan, door de leerlingen zelf, op de gebeurtenissen, opdat de tijdgebondenheid ervan voldoende herkenbaar kan worden. Een argument temeer, speciaal voor de onderbouw, voor de aanpak van geschiedenis in onderwerpen.

— *het beginnend abstraktievermogen*

Het tweede gebied dat voor geschiedenisonderwijs geopend wordt door het ontwikkelingspsychologische beeld van de onderbouwleerling is het gegeven dat het abstraktievermogen zich sterker begint te ontplooiën. De mate waarin en het niveau waarop dat gebeurt is vanzelfsprekend afhankelijk van de intellectuele aanleg en de verstandelijke voorgeschiedenis van de afzonderlijke leerlingen, zodat grote verschillen per schooltype hierin mogelijk zijn. Dit betekent geenszins dat het verstandig is in de tweede en derde klas historische gebeurtenissen in abstracte taal te beschrijven. Het beginnend abstraktievermogen zal juist in zijn uitgroei belemmerd worden als de abstrakties als een gegeven aan hen worden voorgelegd. Abstracte begrippen, die niet ooit ontstaan zijn uit concrete gegevens, die niet met werkelijkheid gevuld zijn, blijven lege woorden en leiden tot verbalisme. Uit het beeld dat vele concrete gegevens tezamen oproepen, kan een levende abstraktie ontstaan. Om de leerlingen dus te helpen het beginnend abstraktievermogen te ontwikkelen moeten ze leren zelf uit het concrete naar het abstracte te komen. Een illustratie van wat wij bedoelen kan men vinden in het vorige hoofdstuk, waar de abstracte mededeling "de handel bloeide" wordt uitgewerkt. Wel is het noodzakelijk de leerlingen bij hun pogingen intensief te begeleiden. Voortdurend moeten hun denkactiviteiten door leraar en leerling samen worden geëvalueerd. Deze methode "by trial and error" spreekt de meeste leerlingen van die leeftijd aan, meer dan eerste-klassers, die daar nog niet aan toe zijn. Ook al is deze interesse niet altijd uiterlijk waarneembaar en gaat het evalueren gepaard met discussie en verschijnselen van gelijk-willen-hebben.

Wanneer wij terugkijken naar het hoofdstuk over de algemene doelstellingen, dan hebben we in bovenstaande opmerkingen enig houvast om de vaardigheden "toepassen van begrip-pen" en "ontdekken van samenhangen" voor de onderbouw inhoud te geven.

— *de groei van het tijdsbesef*

Een derde gebied waar geschiedenisonderwijs mee te maken heeft in de onderbouw is het verschijnsel dat het tijdsbesef bij deze leerlingen tot ontplooiing komt. Dat gebeurt niet ineens. Na de "abrupte verandering" van kind naar jonge adolescent zal het een tijdlang zelfs enigszins afwezig schijnen. Schijnen, want in eerste instantie zijn ze vooral bezig met het gegeven dat zij zelf een eigen, nabij verleden hebben, dat zij proberen enigszins te structureren, en met het besef dat zij een eigen toekomst, nog heel nabij, hebben waarop zij enige greep proberen te krijgen. In de loop van de groei van de jonge adolescentie gaan de grenzen zich verwijderen en zullen deze leerlingen steeds gevoeliger worden voor ontwikkelingen. Ze kunnen bij gunstige begeleiding ertoe komen meer en meer de eigentijdse situatie te gaan beleven als gegroeid, als geworteld in het verleden, als fase in een proces, als schakel naar een toekomst. Wellicht hangt daarmee samen dat ze een andere verhouding dan de eerste-klusser gaan krijgen met hun grootouders, dat ze genuanceerder dan de eerste-klusser (je bent oud of jong) omgaan met de leeftijd van mensen. Het past daarom juist bij de aard van deze leerlingen om een onderwerp aan te pakken dat verband heeft met gebeurtenissen, personen of ideeën die hen in de eigen tijd getroffen hebben of kunnen treffen. Om dan van de eigen tijd uit terug te gaan naar de oorsprongen van die ontwikkeling en de groei ervan tot nu toe te begrijpen.

Twee voorbeelden om te verhelderen wat wij bedoelen. Het ene vanuit een eigentijdse situatie, het tweede vanuit een eigentijdse vraagstelling.

- Recente gebeurtenissen rond het konflikt in het midden-oosten, die aan de leerlingen bekend zijn, worden gememoreerd. De leerlingen kunnen ertoe gebracht worden eerst in de schoenen van de ene en dan in die van de andere partij te gaan staan, in alle onverzoenlijkheid van dien. Deze onverzoenlijkheid (zwart-wit-tegenstelling) geeft aanleiding om de oorzaken en de oor-

sprongen daarvan nader te bestuderen, niet met het oog op de volledigheid van het historisch gebeuren, maar om licht te werpen op de huidige situatie.

- Het probleem dat vrijheid altijd samengaat met gebondenheid, dat deze leerlingen meestal zeer intens beleven. Het kan verademend zijn als zij in staat gesteld worden dit probleem te ontwarren, er structuur in te brengen en na te gaan waar het probleem realistisch is en waar het te maken heeft met utopie. Met het besef van dit probleem kan men dan vele kanten op. Bijvoorbeeld het probleem aanscherpen door geschiedenis van de slavernij in de kontekst van de tijd aan de orde te stellen; door de emancipatie van de derde stand in het licht van dit thema te laten bewerken; door het liberalisme en het marxisme/socialisme naast elkaar te bestuderen, enz. Deze en andere wijzen van werken helpen de leerlingen ofwel vanuit een negatieve ofwel vanuit een positieve hoek bezien het eigen probleem te plaatsen, in te zien dat zowel vrijheid als gebondenheid realiteiten zijn, waar een evenwicht maar moeilijk te vinden is.

Ook hier geldt dat door docent of leerboek voorgelegde ontwikkelingen en processen maar gedeeltelijk kunnen meewerken aan de groei van het tijdsbesef. Het gedijt het beste als de leerlingen geholpen worden steeds meer zelf ontwikkelingen en groei te signaleren in konkrete historische gebeurtenissen, en als hun eigen pogingen met zorg door leraar én leerling worden geëvalueerd.

Met dit stadium in de groei van het tijdsbesef kan de leraar rekening houden wanneer hij de onderbouwleerlingen oefent in de vaardigheden "ontwikkelingen signaleren" en "interpreteren"

2. DOELSTELLINGEN IN DE ONDERBOUW

Wij hebben drie kenmerken gesignaleerd van de ontwikkelingspsychologische fase, waarin de onderbouwleerling verkeert: relativeren vanuit tegenstellingen, beginnend abstraktievermogen, en een vanuit de persoonlijke geschiedenis groeiend tijdsbesef. Welke aspecten of gedeelten van de algemene doelstellingen van het geschiedenisonderwijs zijn nu voor leerlingen van deze leeftijd bereikbaar? Hoe kan het algemene doel verbijzonderd worden tot een doel voor de onderbouw, gemakshalve "*jaardoel*" te noemen?

In deze paragraaf proberen we eerst tot zo'n jaardoel te komen, in een globale formulering. Daarna trachten we dit doel iets verder uit te splitsen in aspecten of subdoelen, die als leidraad kunnen gelden voor perioden of onderwerpen: "*periode-doelen*".

Het behoeft geen betoog dat wij hierbij met enige aarzeling te werk gaan en absolute uitspraken willen vermijden. Onderstaande overwegingen dienen meer gezien te worden als een eerste aanzet en als suggesties om tot helderheid te komen dan als het konstrueren van een sluitend systeem dat absoluut geldig zou zijn.

a. *Het jaardoel in de onderbouw*

De onderbouwleerling, op zoek naar zijn eigenheid, dus gewikkeld in een ingrijpend proces van zelfontdekking, is primair bezig met zichzelf. Hij krijgt greep op het eigen innerlijk en ontwikkelt dit door steeds toegespitster zijn eigen plaats te bepalen tussen de anderen, en — in ons geval belangrijk — zijn eigen plaats te zoeken in het perspectief van verleden en toekomst. Dit perspectief kan, mede door geschiedenisonderwijs, steeds dieper en breder worden, maar het kenmerkende is dat het eigen ik steeds nog het centrum, uitgangspoint en invalshoek zal zijn. Historisch besef, het relativeren en relateren van de eigen tijd, zal bij de jonge adolescent voorlopig nog beperkt blijven tot het relateren van de *eigen persoon* aan verleden en toekomst. De aandacht van de jonge adolescent zal daarom sterker uitgaan naar historische personen dan naar historische gebeurtenissen.

Samengevat: het algemene doel kan in de onderbouw verbijzonderd worden in deze zin, dat *geschiedenisonderwijs het proces van de zelfontdekking van de leerlingen wil bevorderen door hen te helpen hun relaties met verleden en toekomst te beseffen en te beleven en dit perspectief te verbreden en te verdiepen.*

Ter verheldering *vergelijken* wij deze verbijzondering van de doelstellingen met die van de prepuber (in het algemeen: de eerste-klasser) en met de rijpere adolescent (leerlingen van de hogere klassen).

De *eerste-klasser* is gericht op de buitenwereld, op zintuiglijk waarneembare dingen om zich heen. Hij leert deze en zijn eigen grenzen kennen door met name het vreemde en nieuwe te exploreren. Bij deze leerlingen is bereikbaar een ietwat dingmatig relativeren en relateren.

De *onderbouwleerling* daarentegen is gericht op het eigen innerlijk. Hij exploreert de buitenwereld om zijn eigen identiteit te leren kennen en er gestalte aan te geven. De buitenwereld staat in dienst van het ik. Zelf-exploratie vindt mede plaats door een procesmatige verbreding en verdieping van het perspectief van verleden en toekomst. Bij deze leerlingen is bereikbaar het relativeren en relateren van het eigen ik.

De leerling van *hogere klassen* richt zich opnieuw tot de buitenwereld om deze te exploreren vanuit de verworven eigenheid. Hij komt niet tot zo maar zicht, maar tot een persoonlijk zicht op verleden en toekomst. De buitenwereld wordt ingekleurd. Pas de rijpere adolescent is in staat ook de eigen tijd te relativeren en te relateren.

Een dergelijke fasering is ook waar te nemen waar het gaat om de groei van het abstraktievermogen. De eerste-klasser verkeert in de wereld van het konkrete en is nauwelijks in staat om zelfstandig tot abstrakties te komen. De jonge adolescent raakt meer en meer in staat om het konkrete zelfstandig onder abstrakte noemers te brengen. De rijpere adolescent is eerst in staat tot abstrakte denkoperaties, om in abstrakties te denken.

Wat de groei van het tijdsbesef betreft: de eerste-klasser toont nog maar heel weinig beleving van tijdsdiepte, heeft nog nauwelijks zicht op samenhangen in de tijd, continuïteit en diskontinuïteit en processen. In de onderbouwleerling begint een nieuwe dimensie in het tijdsbesef op te treden uitgaande van de persoonlijke geschiedenis, waarbij het tijdsperspectief zich als het ware in concentrische kringen rondom het eigen ik verbreedt en verdiept. De leerling van de hogere klassen is in staat de tijd als het ware los van zichzelf te benaderen en processen in het verleden minder subjectief te beleven.

Het is vanzelfsprekend dat de hier genoemde stadia zeer globaal worden gehanteerd. Het zou te simplistisch zijn om de prepuber gelijk te stellen met de eerste-klasser, de jonge adolescent met de onderbouwleerling en de rijpere adolescent met de leerling van de hogere klassen. De fasering verschilt per individu. Leraren observeren bijvoorbeeld dat een deel van de leerlingen van de vierde klas gymnasium wat betreft rijpheid, dat wil zeggen fase van ontwikkelingspsychologische groei, kan worden vergeleken met veel leerlingen uit de derde klas van het mavo. Of dit geobserveerde verschil voortkomt uit het verschil in studieduur tussen gymnasium en mavo (voor de leerling van de derde klas mavo dient zich "het volle leven" eerder aan), of te maken heeft met het verschil in intellectuele aanleg of met milieu, is ons niet helder. Het gaat er dus om de genoemde stadia van ontwikkeling globaal en in het algemeen te hanteren.

voortijdig afgebroken proces

Indien het juist is wat hierboven met enige aarzeling wordt voorgelegd ter toetsing aan de praktijk, volgt hieruit een konklusie die van verstrekkende betekenis is voor het geschiedenisonderwijs. Als historische vorming wordt afgebroken aan het einde van de onderbouw, dan kan van ontwikkelingspsychologisch standpunt uit bezien er nog maar een deel van de doelstellingen van het geschiedenisonderwijs bereikt zijn, zowel wat betreft attituden, als de cognitieve vaardigheden. Er is bij leerlingen een proces in gang gezet dat voortijdig wordt afgebroken. Daardoor bestaat het gevaar dat het historisch besef bij leerlingen die na de onderbouw geen geschiedenisonderwijs meer volgen, blijft staan in een bepaalde fase van ontwikkeling. Dat zou kunnen betekenen dat deze leerlingen gefixeerd blijven in een vrij egocentrische benadering van de eigen tijd. Bij het moedertaalonderwijs en enkele expressievakken wordt — wellicht op grond van heel andere overwegingen — sinds de invoering van de mammoetwet die ontwikkeling niet afgebroken. Bij geschiedenis is destijds het gevaar niet onderkend, hoewel er ook toen al minstens wat betreft de staatsinrichting-als-politieke-bewustwording door velen is gewezen op het feit dat leerlingen van de derde klas nog maar op heel beperkte wijze deze stof kunnen verwerken. Ook het vak maatschappijleer kan door zijn overladen programma niet voldoende in deze lakune voorzien.

Als wij ons bij deze situatie moeten neerleggen en wij het eenmaal in gang gezette proces bij een groot aantal leerlingen niet verder kunnen begeleiden dan heeft ook dat weer consequenties voor het geschiedenisonderwijs in de onderbouw. Het geschiedenisonderwijs zou de leerlingen zozeer moeten kunnen interesseren dat die belangstelling door henzelf in daden wordt omgezet. Ook zou het de leerlingen zozeer moeten instrumenteren met vaardigheden dat ze dan in staat zullen zijn enigszins zelfstandig met geschiedenis om te gaan. Aldus zal wellicht ook het historisch besef kunnen meegroeien bij hun verdere ontwikkeling naar volwassenheid.

b. periode-doelen in de onderbouw

Een attitudinaal jaardoel is noodgedwongen vaag geformuleerd. Is het mogelijk het enigszins te konkretiseren? Zijn er aspecten in aan te wijzen, waar men bij het behandelen van verschillende onderwerpen afzonderlijk extra aandacht aan kan geven? Deze doelaspecten per onderwerp noemen wij periode-doelen.

De nu volgende poging daartoe geeft geen uitsluitel over de meest wenselijke volgorde ervan. Ook gaat het er niet om bij één onderwerp maar één van de te noemen aspecten van attitudinale en cognitieve doelen *exklusief* tot zijn recht te laten komen. Het gaat bij periode-doelen om de speciale aandacht, om *enige nadruk* op één van de aspecten van het jaardoel, zonder de andere uit te sluiten. Er is één aspect dat bij het voorbereiden van een onderwerp met name bepalend is voor de structuur en de opbouw ervan, maar andere aspecten hoeven daarmee niet uitgesloten te zijn. Wanneer men bij een bepaald onderwerp bijvoorbeeld de nadruk zou leggen op het aspect van het "opschortend oordeel" en met het oog daarop het thema heeft opgezet, komen vanzelfsprekend ook andere aspecten van de historische attitude tot leven, bijvoorbeeld de beleving van een proces of van de uniciteit en tegelijk tijdgebondenheid van mensen.

Wij beschrijven nu de aspecten die onzes inziens zowel van belang als bereikbaar zijn in het ontwikkelen van historisch besef bij onderbouwleerlingen.

1. Het besef dat interpretatie van woorden en daden van vroeger onvermijdelijk is en noodzakelijkerwijze de werkelijkheid vertekent

De leerling zou moeten gaan beleven dat er ons uit het verleden weinig loutere feiten

worden overgebracht, maar vooral geïnterpreteerde feiten. Deze interpretatie begint al bij degenen die met het feit direkt te maken hebben. Zij selekteren al bij het doorgeven van feiten op grond van wat zij zelf in hun situatie belangrijk vonden. Zo vinden we in musea en in leerboeken alleen dat bijeengebracht wat het verleden de moeite waard vond aan ons over te dragen: wat funktioneerde aan het hof, in de politiek enz. Nauwelijks wat in de dagelijkse dag normaal was: huisraad van een eenvoudig gezin, huishoudbudget, enz. In de eigen herinnering van de leerling leven vooral die gebeurtenissen die hij als bijzonder, zelfs uitzonderlijk meemaakte, zodat zijn eigen beeld over zijn eigen verleden gemakkelijk vertekend wordt. Elke ordening of lijn die ná het feit wordt aangebracht vertekent het beeld verder, zonder dat die ordening vermijdbaar is. Alles wat wij zien, zien wij door onze eigen bril.

2. Het besef dat een gebeurtenis vaak pas later, door er op volgende gebeurtenissen, op zijn betekenis geschat kan worden.

De interpretatie van datgene wat een mens meemaakt, is niet afgerond direkt na de gebeurtenis. Later zal blijken of zo'n feit wellicht meer of minder betekenis had dan men er oorspronkelijk aan toekende. De leerlingen moeten leren te beseffen dat keuzen en daden van henzelf en van anderen plaats vinden zonder dat zij de toekomst kennen. Achteraf zal de betekenis ervan duidelijker worden. Noch Lodewijk XVI, noch de afgevaardigden naar de Staten-Generaal in 1789 konden vermoeden dat de bijeenroeping van de standen van veel groter betekenis was dan alleen het saneren van de ontredderde financiële toestand van het land. Als wij naar die gebeurtenis kijken, kunnen wij ons nauwelijks los maken van wat er na gevolgd is en zijn wij geneigd de toen levende mensen onrecht te doen door beoordelingen op grond van wat later pas duidelijk werd. Besef dus van het "onvoltooid verleden".

3. Het besef dat er ten opzichte van een zelfde kwestie verschillende standpunten recht van bestaan hebben.

De leerlingen zouden enkele malen een levendige ervaring moeten opdoen dat in heel veel gevallen met recht verschillende standpunten kunnen worden ingenomen, en dat er nauwelijks standpunten mogelijk zijn die absoluut voor iedereen en alle tijden zullen gelden. Dat ook zijn eigen standpunt relatief is kan hij ervaren aan de omgang met geschiedenis. Elke keuze, elk oordeel, elk standpunt heeft te maken met de situatie waarin ze tot stand komen. Die situatie is niet los te maken van de eigen traditie en vroegere ervaringen, van belangen en van groeps(voor)oordelen. Het is bijna nooit zo dat of de één of de ander gelijk heeft. De leerling zou daardoor tot het besef moeten komen dat ook zijn eigen keuzen en standpunten in relatie staan tot eigen verleden, belangen en groeps(voor)oordelen.

Het best benadert men in de onderbouw deze attitudinale doelstelling vanuit tegenstellingen en tegengestelde standpunten. Bijvoorbeeld de standpunten van de Engelse regering en van de Amerikaanse kolonisten vlak vóór de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog. Als zij zich eerst in het ene en dan in het andere standpunt inleven zullen zij wellicht erkennen dat beide standpunten vanuit de verschillende leef- en denkwereld recht van bestaan hadden en begrijpelijk waren. Tweede-klassers blijken in staat te zijn zich in beide standpunten in te leven als ze aan hen worden voorgelegd. Derde-klassers blijken uit geschriften van die tijd de achtergronden te kunnen achterhalen, waardoor die standpunten zo verschillend waren. Een ander voorbeeld: de tegenovergestelde standpunten van Palestijnen en Israëli's dienen begrepen te worden vanuit beider verschillend referentiekader en zijn niet zonder meer tot één standpunt terug te brengen.

Wij zeiden, dat dit aspekt van het jaardoel verschillende malen moet worden ervaren. Dit besef groeit immers in een proces. Eerst de verwondering over het feit dat er zo vaak tegengestelde standpunten bestaan. Daarna de erkenning dat de verschillende standpunten recht van bestaan hebben, wat kan leiden tot een gevoel van machteloosheid bij het maken van keuzen en het bepalen van standpunten door de leerling zelf. Vervolgens het groeien van de overtuiging dat geen mens erlangs kan om keuzen te doen en standpunten te bepalen, die mede berusten op het eigen referentiekader, dus wel voor henzelf van principiële waarde zijn maar niet per se ook voor anderen. Tenslotte het besef dat een standpuntbepaling en een keuze een zekere openheid naar nieuwe ontwikkelingen, inzichten en argumenten moet vertonen, dus geen absoluut en voor altijd geldend gezag zou moeten bezitten.

4. De ervaring dat elke persoon van unieke waarde en heel eigen betekenis is, en tegelijkertijd onontkoombaar gebonden is aan de denkbeelden en normen van zijn eigen tijd.

De leerling zou moeten gaan ervaren dat elk mens zijn heel eigen bijdrage levert aan de toekomst, een bijdrage die onvervangbaar en onherhaalbaar is. De geschiedenis is de verzameling van de daden van mensen, en als zij anders gehandeld hadden dan ze deden zou de geschiedenis er anders hebben uitgezien. Bij hun handelen waren ze echter tegelijk sterk gebonden aan ideeën en normen van hun eigen tijd, waarvan ze zich niet konden losmaken.

Een mens is pas persoon in de gemeenschap. De persoonlijke keuzen hebben daarmee te maken. Deze ervaring zouden leerlingen vrij intensief kunnen beleven als zij de daden van grote figuren en hun keuzen leren analyseren. Napoleon bijvoorbeeld heeft door zijn daden de geschiedenis een wending gegeven, die er niet zo zou zijn geweest als er geen persoon Napoleon had bestaan. Toch stond hij niet boven de geschiedenis, hij was sterk gebonden aan opvattingen en normen van de eigen tijd (vaderland, natuurlijke grenzen, oorlog als politiek middel, enz.). We hopen dat de leerlingen daardoor hun eigen verantwoordelijkheid voor de toekomst zullen beseffen en tegelijk erkennen dat ook zichzelf daarbij onderhevig zijn aan de visies en normen van hun eigen tijd.

5. Het groeiend besef van de complexiteit van menselijk gebeuren.

Wij bedoelen hiermee dat de leerling ermee vertrouwd is dat alles wat er met mensen gebeurt niet berust op één maar op meerdere factoren. Er zou een wantrouwen moeten groeien ten opzichte van de verklaring van situaties vanuit één oorzaak, één beweegreden of één invloedsfaktor. Hij zou moeten leren bij het beoordelen van een situatie of het zoeken van een verklaring voor de loop van gebeurtenissen verschillende gebieden af te tasten, gebruik te maken van de begrippen en wetten van verschillende disciplines. Het menselijk leven net zoals zijn eigen handelen, zou de leerling moeten ervaren als zeer complex. Alleen het godsdienstig motief aanvoeren voor de opstand der Wederdopers, alleen het economisch motief voor de beeldenstorm, alleen de Russische dreiging als oorzaak zien voor het ontstaan van de koude oorlog, dat vertekent de werkelijkheid.

In eerste instantie heeft het er de schijn van dat het nastreven van dit periodedoel tegen de psychische mogelijkheden van de leerlingen in gaat. Het zoeken van verbanden, motieven en oorzaken is een zo ingewikkelde bezigheid voor hen, dat ze al heel tevreden zijn, wanneer zij één faktor hebben ontdekt, waardoor het gehele gebeuren voor hen gemakkelijk doorzichtig schijnt. Toch zullen zij er met enige gretigheid op ingaan, wanneer zij zo zelfstandig mogelijk (vaardigheden!) de veelheid van invloeden, motieven en oorzaken in

een stuk konkrete en gedetailleerde geschiedenis zouden mogen onderkennen. Het eigen identificatieproces is ermee gediend dat zij een genuanceerd inzicht verwerven in hun eigen denken, spreken en doen. Het is jammer dat de meeste leerboeken juist hierin versimpelingen aanbrengen of de van invloed zijnde factoren alleen in abstrakties beschrijven. Uitsluitend met geschiedenis omgaan aan de hand van deze boeken moet er wel toe leiden dat ze weinig oog krijgen voor de complexiteit van menselijk gebeuren en — althans voorzover het geschiedenisonderwijs betreft — weinig geholpen worden besef te krijgen voor nuanceringen.

6. Het besef dat geschiedenis, dat leven, wezenlijk verandering is en voortdurend in een veranderingsproces is gewikkeld.

Leerlingen die ontdekken dat ze in de derde klas anders zijn dan ze waren in de eerste, zijn geneigd hun verleden te verloochenen. Kontakt met geschiedenis, met name met duidelijk waarneembare processen van verandering in de geschiedenis, kan helpen tot het besef te komen dat alle leven verandering inhoudt, dat dat veranderingsproces achteraf verschillende fasen laat zien die hun eigen rol hebben gespeeld bij wat er uiteindelijk uit is voortgekomen. Het besef dat jezelf voortdurend verandert, terwijl je toch jezelf blijft, moge ertoe leiden dat verandering niet als bedreigend wordt ervaren, dat zichzelf zijn altijd tegelijkertijd moet worden beleefd als zichzelf worden. Veranderingen kunnen geleidelijk en schoksgewijs plaats vinden. Innerlijke verandering kan de uitwendige vaak niet bijhouden. Hoe komt het dat de Nederlandse opstandelingen nog zo lang tegen alle feiten in bezwoeren dat zij trouw waren aan de koning? Dat het zolang geduurd heeft eer de door de feiten afgedwongen godsdienstige tolerantie tot een tolerante levenshouding is geworden? Een proces doormaken is een lange weg, waarvan men pas achteraf de zin van elke stap kan begrijpen. Het is ook niet mogelijk mensen van de ene op de andere dag te laten veranderen, ook als degene die de verandering voorstaat volledig gelijk zou hebben. Kortom: het gaat om het signaleren van processen, de houding die verschijnselen en gebeurtenissen als vanzelfsprekend ziet in het verband van een proces.

De onderbouwleerling zal dit alles meer betrekken op zichzelf dan op de eigen tijd. Daarom is hij meer geboeid door processen in het leven van historische figuren dan door langdurige maatschappelijke, politieke en economische processen. Voor dit aspect van het attitudinale doel zal men daarom het best een historische figuur juist in het procesmatige verloop van diens leven aan de leerling kunnen voorleggen. Bijvoorbeeld Willem van Oranje, Luther, Rembrandt, Marx en Lenin, enz. Daartegenover is het wellicht goed hen in aanraking te brengen met situaties en personen, waarbij de tragiek van te lang vastgehouden standpunten en te absoluut gestelde keuzen zichtbaar wordt: Alva, Robespierre, Vietnam-oorlog, apartheid, enz.

7. Het besef dat alleen verantwoord aan de toekomst kan worden gebouwd als het heden begrepen wordt als wezenlijk geworteld in het verleden.

De jonge adolescent begint, veelal nog intuïtief en vaag, te beseffen dat hij nu zó is omdat hij zó geworden is. Hij voelt aan dat hij op een bepaalde manier denkt, woorden gebruikt, visie op het leven heeft en dingen doet, mede omdat hij opgroeide in een bepaald gezin en milieu, bepaalde scholen heeft bezocht, in een bepaald land woont, enz. En als je in jezelf of in je direkte omgeving iets wilt veranderen, dat je dan een aangrijpingspunt daarvoor vindt als je de eigen situatie goed kunt schatten. M.a.w. gestalte geven aan de toekomst gebeurt alleen verantwoord (en zinvol) op grond van een goede analyse van het heden en het heden is alleen begrijpelijk vanuit hoe het geworden is.

Het geschiedenisonderwijs kan ertoe bijdragen dit besef te expliciteren, bewust te maken, en het perspectief, waarin de leerling zelf voorlopig nog het middelpunt is, te verbreden en te verdiepen. De neiging om uit de wording te denken kan ook helpen om begrip te krijgen voor het feit dat mensen, ook de jonge adolescent, niet altijd volstrekt logisch handelen en denken, maar dat irrationele motieven heel vaak hun grond vinden in geworteldheid in het verleden. Het heeft te maken met de wijze waarop mensen hun keuzen doen en beslissingen nemen, waarin de jonge adolescent bijzonder geïnteresseerd is. Vermoedelijk zal dit ook hier weer het best gebeuren door het bestuderen van grote keuzemomenten uit de geschiedenis, liefst in het leven van historische figuren geplaatst. Bijvoorbeeld: op grond waarvan Karel de Grote het bestuur van zijn rijk inrichtte, hoe Philips de Goede de situatie in zijn landen heeft ingeschat, hoe Bismarck tot een aanvaardbaar als vermetel geziene politiek kon komen, hoe Roosevelt de grote crisis te lijf ging, hoe Kuiper en Schaepman ertoe kwamen om volksdelen politiek te organiseren. Eventueel ook de tegenstellingen daarbij: hoe koning Willem I de behoefte aan inspraak onvoldoende inschatte, hoe Marx de macht van het kapitalisme onderschatte, hoe Troelstra de revolutionaire krachten overschatte, enz. Vaak kunnen ook eigentijdse gebeurtenissen, waarbij de leerlingen via de nieuwsmedia enigszins betrokken zijn, op dit punt relevant zijn: om de Ierse kwestie, Cyprus, het midden-oosten, rassenproblemen in de Verenigde Staten, nivellering van inkomens enz. te kunnen begrijpen is het noodzakelijk terug te gaan naar de wortels van het probleem, om zo een handvat te vinden voor het signaleren waar de problemen precies gelegen zijn.

Het is te verwachten dat de leerlingen van de onderbouw nog enige tijd verworvenheden op dit punt uitsluitend op hun eigen bestaan zullen betrekken en bij eigentijdse gebeurtenissen blijven steken in absolute uitspraken ("Ze moesten alle politieke partijen opheffen!", "Wie in de Verenigde Staten tegen de rassenintegratie is, is misdadig", "De Palestijnen hebben gelijk!"). In de loop van de tijd zullen ze daarin genuanceerder gaan denken. Want structuur ontdekken in het eigen heden mede vanuit de vraag hoe het zo geworden is, kan ertoe leiden, vooral als ook geschiedenislessen daarop inspelen, dat de kringen rond het eigen ik zich verbreden en dat steeds meer ook de eigen tijd in de relativisering betrokken gaat worden.

8. Kultuuroverdracht moge bij de leerlingen leiden tot kultuurbesef.

Bij het verwerkelijken van de tot nu toe genoemde onderbouwdoelestellingen doet de docent tegelijkertijd aan kultuuroverdracht. De leerling leert de eigen tijd, en daarin primair zichzelf en zijn eigen functioneren, bewuster te beleven en krijgt een fundamentele zicht op de toekomst, als hij in contact komt met datgene wat onze eigen tijd zijn eigen gestalte heeft gegeven. Het zou te hopen zijn, dat door alle doelstellingen met betrekking tot het historisch besef ook deze kultuuroverdracht tot een persoonlijke verworvenheid voor de leerling wordt. Dat hij niet alleen weet en begrijpt dat onze tijd leeft van de verworvenheden en de fouten van ons voorgeslacht, maar dat dat persoonlijk bezit van hem is geworden, vanwaaruit hij vanzelfsprekend denkt en doet. In de hoop ook dat hij begint te beseffen dat wat wij in onze tijd doen, van grote betekenis is voor het leven van hen die na ons komen. Het is de vraag of dit besef al in de onderbouw voldoende tot zijn recht kan komen, maar de fundamenteen ervoor kunnen wel worden gelegd.

Zeven periode-doelen en één door alles heen na te streven doelstelling zijn hier onderscheiden. Duidelijk is dat ze niet van elkaar te scheiden zijn. Toch kunnen deze aspecten

van historisch besef afzonderlijk benadrukt worden per periode of onderwerp. Wij menen dat leraren feitelijk wel met deze doelen bezig zijn. De moeilijkheid is echter dat ze veelal allemaal tegelijk worden benadrukt, waardoor elk afzonderlijk aspect niet voldoende tot zijn recht kan komen. Vervolgens dat we ons niet altijd voldoende bewust zijn van wat we feitelijk nastreven. Tenslotte dat een bewuster, doelgerichter inrichten van onderwerpen vrijwel zeker ertoe kan leiden dat we onze doelen beter en genuanceerder zullen kunnen nastreven en wellicht bereiken.

3. LEERSTOFKEUZE IN DE ONDERBOUW

Rijksleerplan en eindexamenprogramma voor geschiedenis en staatsinrichting blijven rijkelijk vaag, ook als het gaat om de keuze van leerstof. En terecht. Wel is het waar dat de doelen van het geschiedenisonderwijs alleen bereikt kunnen worden als de leerlingen met een tamelijk omvangrijke historische stof kunnen omgaan. Doch de aard van de doelstellingen geeft maar weinig indicaties welke leerstof precies moet worden verwerkt. Historisch besef kan immers groeien door om te gaan met welke leerstof dan ook, als deze maar aangepast is aan rijpheidsgraad en intellectueel niveau van de leerlingen.

Behalve waar het gaat om "kultuuroverdracht", zullen de criteria voor de leerstofkeuze niet uit de leerstof zelf kunnen worden afgeleid, zoals dat wel het geval is bij verschillende andere vakken. De leraar heeft bij het kiezen van leerstof een grote vrijheid. In de praktijk zien we dan ook de meest uiteenlopende keuzen, van zeer traditioneel tot zeer revolutionair. Toch is het wel mogelijk enkele criteria op te stellen, aan de hand waarvan de leraar zijn vrijheid van leerstofkeuze waar kan maken.

Om tot die criteria te komen ligt het voor de hand een onderscheid te maken. Enerzijds na te gaan welke criteria gehanteerd kunnen worden om te werken aan de groei van *historisch besef*. Anderzijds te onderzoeken welke eisen de zogenoemde *kultuuroverdracht* aan ons stelt met betrekking tot de leerstofkeuze. Met andere woorden: zijn er ook onderwerpen die omwille van de stof zelf aan de orde dienen te worden gesteld? Voordat wij tot deze twee onderdelen van deze paragraaf overgaan, willen wij nog enkele algemene opmerkingen maken over de hegemonie van de *doelstellingen* bij het kiezen van leerstof en aan de hand daarvan de zeer traditionele en de zeer revolutionaire wijzen van leerstofkeuze kritisch bekijken, om de keuzeproblematiek helder voor de geest te kunnen krijgen.

a. Uitersten in de leerstofkeuze: uitgangskriterium

Het belangrijkste criterium voor de keuze van leerstof is vanzelfsprekend het doel van het geschiedenisonderwijs, en wel zoals dat toegespitst kan worden aan de hand van de ontwikkelingspsychologische fase, het intellectuele bevattingsvermogen en het sociaal milieu van leerlingen van bepaalde klassen. Elk leerstofprogramma kan daarop beoordeeld worden. Zowel zeer traditionele als zeer revolutionaire keuzen kunnen gebillijkt worden zolang ze beantwoorden aan de doelstellingen. We gaan enkele in de praktijk voorkomende keuzen na.

— kursorische geschiedenis

Wie de commissie heeft gevolgd bij het opstellen van doelen voor geschiedenisonderwijs, heeft begrepen dat de commissie niet gelukkig kan zijn met een kursorische behandeling van geschiedenis, dat wil zeggen, dat gepoogd wordt de gehele geschiedenis, of liever: wat sommigen verstaan onder "de" geschiedenis, aan de leerlingen voor te leggen. De commissie wijst bijvoorbeeld de zogenaamde semi-koncentrische methode af waar deze in de

onderbouw erop uit is de gehele geschiedenis in grote lijnen of in kort bestek te behandelen. De doelstellingen wijzen nadrukkelijk op de noodzaak geschiedenis in *onderwerpen* te behandelen. Vooreerst omdat alleen dan gewaarborgd kan worden dat de leerlingen zich zodanig in geschiedenis kunnen verdiepen dat inleving mogelijk wordt. Vervolgens omdat alleen dan de kans bestaat dat het proces van inleving voldoende tijd krijgt om tot ontwikkeling te komen. Zo'n onderwerp zal, om aan deze twee voorwaarden te voldoen, wel zeven tot tien lessen in beslag nemen. Bij twee uur in de week kan men dus in de tweede en de derde klas tezamen niet meer dan dertien tot zestien onderwerpen behandelen. Het spijt de commissie te moeten konstateren dat dit uitgangspunt door veel docenten en leerboeken met de mond beleden maar niet in werkelijkheid omgezet wordt.

— *uitsluitende aandacht voor politieke geschiedenis*

Een beperking van de leerstof tot uitsluitend politieke geschiedenis lijkt de commissie onjuist. Zoveel mogelijk dient nagestreefd te worden dat verschillende levensgebieden geïntegreerd in een onderwerp aan de orde komen. Immers, waar inleving een belangrijk criterium is, kan men moeilijk volstaan met één geïsoleerd aspect van het leven van het verleden. Wel is het natuurlijk mogelijk om een politiek uitgangspunt of beginpunt te kiezen voor een onderwerp, waarbij dan factoren en gebeurtenissen van sociaal-ekonomische, kulturele en godsdienstige aard een rol spelen.

— *vormen van "wereldoriëntatie"*

Het behoort niet tot de taak van de commissie om de doelstellingen van het nieuwe "vak" wereldoriëntatie te beoordelen, zoals dat in het basisonderwijs wordt gegeven en door sommigen gewenst wordt in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Iets anders is het wanneer voorstanders van dit vak betogen dat het het vak geschiedenis kan vervangen omdat het daarin kan worden geïntegreerd.

De commissie is van mening, dat er geen principiële bezwaren zijn tegen een nieuw vak dat tracht de leerlingen in de eigen maatschappij in te leiden. Ook heeft de commissie geen principiële bezwaren tegen samenwerking van geschiedenisonderwijs met andere vakken, zelfs niet tegen integratie, *mits* de eigen doelstellingen van geschiedenisonderwijs daarbij voldoende tot hun recht komen. Geschiedenis leent zich dan ook gemakkelijk hiervoor, omdat de keuze van de leerstof in hoge mate door de doelstellingen en in geringe mate door de leerstof om zichzelf wille wordt bepaald.

Wanneer wij echter de bestaande programma's en uitwerkingen van dit nieuwe vak bestuderen moeten wij konstateren dat deze ons weinig vertrouwen inboezemen dat de specifieke doelstellingen van geschiedenisonderwijs erin tot hun recht komen. De samenstellers lijken sterk gericht te zijn op bepaalde, door hen maatschappelijk relevant geachte leerstof en minder op de doelstellingen die de verschillende vakken nastreven. Een historische inleiding op een onderwerp is nog iets anders dan het helpen ontwikkelen van historisch besef, hoe goed zo'n inleiding ook voor dat onderwerp kan functioneren. Met andere woorden: men denkt te gemakkelijk het vak geschiedenis te integreren door enige aandacht te besteden aan gebeurtenissen uit het verleden. Men meent ten onrechte dat alleen onderwerpen die concreet in de hedendaagse maatschappij spelen relevant zijn voor de vorming van de leerlingen. In feite heeft men, in plaats van bestaande vakken te integreren, een nieuw vak geschapen met eigen, wellicht heel belangrijke doelstellingen. Als men dan maar niet meent bestaande vakken daarin opgenomen te hebben. Men kan zich daarbij afvragen of het wel mogelijk is van integratie te spreken, als de leerlingen niet eerst grondig zijn ingeleid in de belangrijkste begrippen en denkkaders van de afzonderlijke

vakken. Moet een leerling bijvoorbeeld niet eerst enig inzicht hebben in typen van bodemgesteldheid en klimaat, in tijdskategorieën en periodisering, wil hij deze kunnen toepassen in een geïntegreerd onderwerp? Nogmaals, de commissie ontkent niet dat zo iets in theorie mogelijk is, maar ziet in de praktijk de eigen doelstellingen van het vak geschiedenis vervluchtigen.

Van de kant van de voorstanders van "wereldoriëntatie" wordt aan geschiedenisonderwijs wel het verwijt gemaakt, dat het zich niets aantrekt van maatschappelijke relevantie van de onderwerpen. Wellicht kan dit verwijt opgaan voor afzonderlijke geschiedenisdocenten; het is nadrukkelijk af te wijzen als het de hiervóór beschreven doelstellingen betreft. De commissie is van mening dat ook geschiedenis van oudheid en middeleeuwen wezenlijk kunnen bijdragen aan de vorming van de leerling tot volwassen deelnemer aan deze maatschappij.

Geschiedenisonderwijs zoals het in dit rapport wordt beschreven, leidt geenszins tot het onvoorwaardelijk vasthouden van tradities. Het heeft wel degelijk te maken met engagement in het heden en gerichtheid op de toekomst.

De leerlingen leren de eigen tijd zeer fundamenteel kennen, niet alleen in wat zich heden ten dage afspeelt, maar ook en vooral raken zij vertrouwd met eigentijdse probleemstellingen. Zij worden geholpen zich een houding en vaardigheden te verwerven, die verantwoord handelen mogelijk maken.

— *verwaarlozing van de chronologie*

De commissie is van mening dat de doelstellingen slechts ten dele bereikbaar zullen zijn als er onvoldoende aandacht wordt gegeven aan de chronologie. Dat wil niet zeggen dat de onderwerpen noodzakelijkerwijze in een chronologische volgorde dienen te staan — hoewel dat aan te raden is — maar alleen, dat mede door de stofkeuze gewaarborgd moet worden dat de leerlingen enig zicht krijgen op chronologie, op geleidingen in de tijd. Het zou daarom onjuist zijn uitsluitend onderwerpen uit de twintigste eeuw te behandelen.

Samengevat: het uiteindelijke criterium voor leerstofkeuze wordt gevormd door de uiteindelijke doelstelling van het geschiedenisonderwijs, dus het ontwikkelen van historisch besef.

b. Keuze-kriteria voor de onderbouw

Het hierboven gestelde uitgangspunt verdient nadere uitwerking en moet worden toegevoegd op de onderbouw. Wij noemen enkele criteria, zonder er overigens zeker van te zijn dat wij volledigheid hebben betracht.

— 1. *Geschiktheid om een periode-doel na te streven*

Een periode-doel kan bepaalde eisen stellen aan het onderwerp. Wie het besef wil aankweken dat er verschillende standpunten recht van bestaan kunnen hebben ten opzichte van een zelfde kwestie, zal vooral zoeken naar een onderwerp waarin zulke verschillende standpunten sterk geprofileerd zijn en een belangrijke rol spelen. Zo zal men steeds zoeken naar onderwerpen die de docent in de gelegenheid stellen periode-doelen met enige nadruk te kunnen nastreven.

De meeste onderwerpen lenen zich overigens voor meerdere doelstellingen. Alle in de vorige paragraaf genoemde periode-doelen voor de onderbouw kunnen bijvoorbeeld worden nagestreefd aan de hand van het onderwerp "De Franse revolutie". De nadruk leggen op één van deze periode-doelen betekent echter dat het onderwerp op een bepaalde wijze

wordt behandeld, als het ware zo georganiseerd wordt dat het periode-doel kansen krijgt, door selectie van gegevens, bepaalde nadrukken en uitwerkingen, zonder nochtans de historische werkelijkheid geweld aan te doen.

— 2. *Aangepastheid aan de beginsituatie van de leerlingen*

Iedereen weet dat niet elk onderwerp geschikt is voor leerlingen van de onderbouw. Sommige onderwerpen vereisen een hoge graad van abstraktievermogen, waar deze leerlingen nog niet aan toe zijn. Andere vragen om inleving in zaken waar zij ontwikkelingspsychologisch nog niet rijp voor zijn.

Sommige onderwerpen kunnen echter wel voor hen geschikt gemaakt worden door verantwoorde vereenvoudigingen aan te brengen en bepaalde onderdelen niet aan de orde te stellen. Als het bijvoorbeeld duidelijk is dat de leer van Karl Marx in zijn uitgewerkte vorm door leerlingen van tweede en derde klas nauwelijks begrepen kan worden, dan is het misschien wel mogelijk dat de *kernpunten* eruit worden overgedragen, en wel zodanig dat er geen geschiedvervalsing wordt gepleegd en dat de leerlingen niet een al te versimpeld of gesloten beeld ervan overhouden.

In het bijzonder gelden de volgende criteria voor de onderbouw:

- Voorkeur verdient die stof, die mogelijkheden biedt om vanuit *tegenstellingen* tot eigen stellingname te komen.
- Voorkeur verdient die stof, waarin historische *personen* een belangrijke rol spelen.
- Voorkeur verdient die stof, waarin fundamentele *keuzen* kunnen worden meebeleefd.
- Voorkeur verdient die stof, die de leerlingen in staat kan stellen zo zelfstandig mogelijk tot *abstraheren* te komen.

— 3. *Geschiktheid om motivatie en interesse op te wekken*

Dit criterium sluit nauw aan bij het vorige. Een onderwerp zou aangepast kunnen zijn aan de beginsituatie zonder nochtans de leerlingen te kunnen motiveren om zich erin te verdiepen. Veel invloed daarop heeft vanzelfsprekend de wijze waarop de docent het onderwerp presenteert. Toch zijn er veel onderwerpen te bedenken waar deze leerlingen wel aan toe kunnen zijn, maar waarvoor ze geen interesse zullen kunnen opbrengen, bijvoorbeeld de geschiedenis van de Staten-Generaal in de Republiek, enz.

— 4. *Het voorhanden zijn van geschikt materiaal*

Een onderwerp kan als zodanig heel geschikt zijn voor leerlingen van de onderbouw, maar kan worden afgewezen omdat de leraar niet beschikt over zodanig materiaal, dat inleving in voldoende mate mogelijk is juist voor deze leerlingen. Dat materiaal zal concreet moeten zijn, voldoende uitgebreid, en aangepast aan het bevattingsvermogen van de leerlingen. Dit criterium is des te belangrijker wanneer we daarbij bedenken dat vormen van zelfwerkzaamheid met name in de onderbouw op de voorgrond zullen staan.

— 5. *Kennis en interesse van de docent*

Dit criterium kan gelden wanneer meerdere onderwerpen aan de eerder genoemde eisen voldoen, om tot een keuze te kunnen komen.

Dat de docent niet in staat is alle onderwerpen te beheersen waar het gaat om meer uitgewerkte themata, is heel begrijpelijk, al zal hij wel de grote lijn van de geschiedenis terdege kennen en in staat zijn door studie zich in elk onderwerp in te werken. Bevreemding kan het wekken als ook zijn geïnteresseerdheid in een onderwerp als criterium wordt genoemd. De doelen van geschiedenisonderwijs hebben echter betrekking op de persoon

van de leerling. Zeer veel is dan gelegen aan het persoonlijk contact tussen de leerling en de docent. Interesse van de leraar werkt aanstekelijk, kan de leerlingen motiveren, kan leiden tot grotere samenwerking tussen leerlingen en leraar.

c. Leerstofkeuze met het oog op kultuuroverdracht

In het hoofdstuk over de algemene doelstellingen werd gesproken over de op zichzelf staande waarde van het kennen en begrijpen van historische stof. Dat werd in twee niveaus uiteengelegd, kortweg: algemene ontwikkeling en kultuurbesef.

Wij veronderstellen dat de leraar er door alle lessen heen voldoende attent op zal zijn dat de leerlingen gaan beschikken over de nodige informatie en kennis van begrippen, zodat ze op den duur toegerust zullen zijn voor een normaal funktionerende maatschappelijke en wetenschappelijke (schoolse) communicatie. In ieder geval is het nuttig de leerlingen wat dit onderdeel betreft zo zelfstandig mogelijk te maken door hen te leren werken met woordenboek, encyclopedie en historische naslagwerken.

Meer zorgen baart de taak van de kultuuroverdracht, zoals dat in het hoofdstuk over de algemene doelstellingen werd geformuleerd. De leerlingen dienen te weten en te begrijpen wat onze eigen tijd zijn eigen gestalte heeft gegeven. Zijn er dus onderwerpen aan te wijzen, die uit zichzelf van belang zijn, en om zichzelf wille overgedragen dienen te worden?

Bij alles wat daarover verder gezegd zal worden, dient de lezer in het oog te houden, dat aan de hand van die onderwerpen vanzelfsprekend ook de gewenste attitudevorming kan plaatsvinden, dat ze geschikt moeten kunnen zijn om door déze leerlingen te worden verwerkt, de interesse van de leerlingen kunnen wekken en dat er voldoende geschikt materiaal over aanwezig moet zijn.

Bij de vraag welke onderwerpen noodzakelijk aan de orde moeten komen, kan men een onderscheid maken tussen twee terreinen. Het eerste is gelegen in de aktualiteit, in de zin van gebeurtenissen die zich momenteel afspelen waarop de leerlingen ingespeeld moeten raken. Vervolgens het gehele gebied van onze eigentijdse kultuur, eigentijdse ideeënwereld en vraagstellingen in hun geworteldheid in het verdere verleden.

Wat het eerste betreft: *inleiding in de aktualiteit*, kunnen onderwerpen worden opgenoemd die van groot belang zijn voor het verstaan van de eigen tijd. In onze jaren bijvoorbeeld de kwestie van het Midden-Oosten, de inrichting en activiteiten van de Verenigde Naties, de bewapeningswedloop en ontwapeningsbesprekingen, hedendaagse economische problemen, enz. Het bijzondere van de aktualiteit is dat er regelmatig nieuwe onderwerpen bij komen en andere kunnen afvallen. De kommissie is van mening dat dit terrein grotendeels kan worden bestreken door regelmatige bestudering van "*Antenne*" of "*Blikopener*". Het maakt het waarschijnlijk dat de leerlingen in het tijdsbestek van twee jaar een vrij volledig beeld hebben gekregen van wat er thans in de wereld aan de hand is en wat daarvan de achtergronden zijn.

Niettemin is het daarnaast volgens de kommissie noodzakelijk om apart aandacht te besteden aan twee op de achtergrond van dit alles liggende onderwerpen:

1. *De tweede wereldoorlog*. Het gaat hierbij niet noodzakelijkerwijze om de oorlog als oorlog, maar wel om deze oorlog als onmiskenbare en ingrijpende faktor voor het verstaan van kontemporaine geschiedenis.
2. *Dekolonisatie en Derde Wereld*. Het is wellicht voldoende dit onderwerp exemplarisch aan de orde te stellen, bijvoorbeeld door de geschiedenis van één ontwikkelingsland te behandelen.

Wat het tweede gebied betreft: de inleiding van de leerlingen in die gebeurtenissen, ontwikkelingen en ideeën die ons eigen, westerse *kultuurpatroon* sterk hebben beïnvloed, zonder welke ons cultuurpatroon feitelijk niet voldoende doorzichtig kan worden.

Wanneer men zich ertoe zet daarvoor een *minimale keuze* te maken, ontdekt men uit welke veelheid moet worden gekozen. De commissie heeft getracht zich zeer te beperken, omdat zij van mening is dat de vrijheid van onderwerpkeuze zoveel mogelijk gesauveerd moet blijven. Van de veertien tot zestien onderwerpen die in de tweede en derde klas samen slechts mogelijk zijn, mag niet meer dan de helft een enigszins voorgeschreven karakter hebben. Zo kwam de commissie naast de twee onderwerpen, gericht op het actuele gebeuren, en naast aandacht voor de staatsinrichting (zoals beschreven in hoofdstuk 8), tot de volgende *vijf onderwerpen*, waarvan zij vindt dat de leraar er in de onderbouw *op enigerlei wijze* aandacht aan moet besteden:

3. Het mens- en wereldbeeld van *renaissance en reformatie*. Het is niet nodig het onderwerp op de wijze waarop het hier omschreven wordt aan de orde te stellen. Het kan ook tot zijn recht komen door enkele of één deelonderwerp eruit of door behandeling van een historische figuur (exemplarisch).
4. De *ontdekkingsreizen* en het kolonialisme (imperialisme).
5. De ideeën van de *Verlichting*, liefst belichaamd in de Franse en/of Amerikaanse revolutie.
6. *Sociaal-ekonomische hoofdlijnen in 19e en 20e eeuw*, waarbij de industriële revolutie, liberalisme en marxisme in hun kern aan de orde moeten komen.
7. De hoofdlijnen van ontstaan en ontwikkeling van het *politieke-partijstelsel* van Nederland, waarbij niet alleen politieke, maar ook ekonomische, sociale en levensbeschouwelijke keuzen zodanig aan de orde kunnen komen, dat het gezicht van de huidige partijen voor de leerlingen herkenbaar wordt.

Zeven onderwerpen dus, van vitaal belang voor kultuuroverdracht, zoals deze eerder is omschreven. De commissie legt ze graag ter discussie voor. Wanneer men méér dan deze zeven onderwerpen als minimaal beschouwt, kan men ze uit eigen beweging toevoegen. Men zou zelfs bij *elk* onderwerp dat men in de klas denkt te gaan behandelen ook dit criterium kunnen hanteren: in hoeverre is het van belang voor de kultuuroverdracht?

Zullen dus sommigen menen dat er niet voldoende onderwerpen genoemd worden, er zullen zeker anderen zijn die zich door deze reeks in hun keuzevrijheid beperkt zien. Aan hen antwoorden wij dat bij elk van de genoemde titels een veelheid van invullingsmogelijkheden bestaat. Er wordt immers niet gezegd, bijvoorbeeld, dat het noodzakelijk is de renaissance te behandelen, maar het mens- en wereldbeeld dat daarin tot uiting komt. Men zou dat bij wijze van spreken zelfs aan de orde kunnen hebben wanneer men de geschiedenis van de geneeskunde behandelt.

4. LESMETHODIEK IN DE ONDERBOUW

Als de doelstellingen enigszins zijn bepaald en de stof is gekozen, staat de leraar voor de vraag op welke wijze hij déze stof aan déze leerlingen zal aanbieden om déze doelen te bereiken. Onder lesmethodiek verstaan wij het geheel van aanbiedings- en werkvormen en van de begeleiding van het leerproces van de leerlingen. De lesmethodiek zou optimaal de doelen moeten kunnen realiseren en aangepast zijn aan de leerstof, zou daarom moeten aansluiten bij de ontwikkelingspsychologische en sociale situatie van de leerlingen en hun

leerproces moeten bevorderen. Achtereenvolgens houden we bij het vaststellen van de lesmethodiek dus rekening met de doelen, met de stof, met de beginsituatie van de leerlingen en met de begeleiding van hun leerproces.

De lezer heeft al opgemerkt dat de commissie sterke voorkeur heeft voor een methodiek van zelfwerkzaamheid, met name in de onderbouw. In het hoofdstuk over de Uitgangspunten is er een paragraaf aan besteed, het hoofdstuk over doelstellingen pleit om verschillende motieven ervoor en ook de vorige paragrafen van het onderhavige hoofdstuk spraken deze voorkeur uit. Hier worden deze verschillende elementen samengebracht om er enkele konklusies en suggesties aan te verbinden. Een vollediger uitwerking volgt dan in het hoofdstuk over de werkvormen.

Vooraf nog een opmerking. Een zelfwerkzaamheidsmethodiek betekent niet dat de leraar nooit een betoog houdt of een verhaal vertelt, waarnaar alle leerlingen luisteren. De nadruk op zelfwerkzaamheid komt hier vandaan, dat het grootste deel van de geschiedenisleraren, uit overtuiging of noodgedwongen de luisterles als enige lesmethodiek hanteert. Een luisterles kan uitstekend functioneren in het totaal van de lesmethodiek, afhankelijk van wat de leraar wil bereiken, bijvoorbeeld op een snelle wijze informatie overdragen, de klas als geheel een inlevingservaring aanbieden, het groepsproces in de klas bevorderen, enz. Leerlingen dienen ook te leren hoe een betoog te volgen, aantekeningen erover te maken en het samen te vatten.

Het probleem is veeleer de dosering ervan. Vooral onderbouwleerlingen die sterk met zichzelf bezig zijn, hebben veel moeite om informatie intensief in zich op te nemen via de luisterles; zij zijn in het algemeen daartoe maar korte tijd (tien tot vijftien minuten) in staat. Men herkent het verschijnsel van het "wegdromen". Als wij in het vervolg dan ook spreken over zelfwerkzaamheidsmethodiek betekent dat niet dat daarin geen plaats is voor een goed gedoseerd onderdeel luisterles of leergesprek.

a. Lesmethodiek met het oog op de doelstellingen

Het geschiedenisonderwijs is er mede voor verantwoordelijk hoe de leerlingen worden voorbereid voor hun toekomstig participeren in de maatschappij. Historisch besef is een belangrijke karakteristiek van volwassen mensen en een voorwaarde om aan maatschappelijke veranderingen geëngageerd en verantwoord mee te werken. Aan dit historisch besef wordt na de schoolloopbaan, voor velen zelfs na de onderbouw, niet meer expliciet aandacht besteed. Toch zullen de leerlingen in hun verdere opleiding en daarna voortdurend gekonfronteerd worden met situaties, waarin verwacht wordt dat zij stelling nemen, een keuze doen of een verantwoord oordeel uitspreken.

Zoiets leert men niet als men tot dan toe alleen maar vernomen heeft hoe anderen complexe situaties hebben gehanteerd, als men alleen anderen heeft zien voordoen hoe men een onoverzichtelijke hoeveelheid gegevens kan analyseren en een synthetische visie kan opbouwen, hoe anderen criteria hebben verzameld om tot een verantwoord en eigen oordeel te komen. Ze zullen ook zelf, onder begeleiding van de leraar en op het niveau dat zij kunnen halen, daarin geoefend moeten hebben en de vaardigheden verworven moeten hebben die nodig zijn om dat zelf te kunnen. Met andere woorden: geschiedenisonderwijs onttrekt zich aan een maatschappelijke eis als het de leerlingen niet optimaal toerust met vaardigheden, waarmee zij de toekomst aan zullen kunnen en waarmee zij met name ook in staat zijn zichzelf wat betreft hun historisch inzicht voortdurend bij te scholen.

Voor de onderbouw komt daar nog dit argument bij, zoals eerder is betoogd, dat onder-

bouwleerlingen de doelstellingen van geschiedenisonderwijs slechts ten dele in staat zijn te bereiken. Dat pleit des te sterker voor het vroegtijdig oefenen in vaardigheden ten bate van de leerlingen voor wie geschiedenis eindonderwijs in de onderbouw is.

Elke werkvorm doet een beroep op één of enkele vaardigheden van de leerlingen. De leraar kan niet voetstoots veronderstellen dat de leerlingen in die vaardigheden geoefend zijn. Als leerlingen bijvoorbeeld nog niet geleerd hebben leerstof met eigen woorden weer te geven, de kern van de zaak erin te ontdekken en samen te vatten, zal de opdracht (werkvorm) tot het schrijven van een opstel in feite bij veel leerlingen neerkomen op het overschrijven van auteurs. De werkvorm mist dan zijn doel. Het is aan te raden om in het verband van de vaksektie, liefst in nauwe samenwerking met de docenten studielessen en onder andere de kollega's Nederlands, een gezamenlijk programma op te stellen, waarin achtereenvolgens een aantal vaardigheden worden geoefend. Als de vaardigheden, nodig om een werkvorm te laten functioneren, zijn ingeoefend, is het bovendien nodig om de werkvorm als geheel bij de leerlingen te introduceren en er oefeningen aan te wijden. Wie bijvoorbeeld de leerlingen opdraagt om een discussie in groepjes te houden, moet hen eerst leren discussiëren, want uit zichzelf kunnen ze dat werkelijk niet.

Het woord "zelfwerkzaamheid", ontstaan vanuit de tegenstelling tot frontaal lesgeven, wekt de indruk dat elke vorm ervan altijd goed is, als de leerlingen maar zelfstandig bezig zijn. Dat is onjuist. Veel beter zou het zijn als we dit woord zouden kunnen vervangen door "*funkioneel gebruik van werkvormen*". Voortdurend dienen we na te gaan welke werkvorm het best kan leiden naar het doel dat wij voor ogen hebben. Als we dat doen, ontstaat er vanzelf een grote afwisseling van werkvormen.

Het is moeilijk hiervoor konkrete richtlijnen te formuleren die voor alle gevallen kunnen gelden. Het kiezen van funktionele werkvormen is immers sterk afhankelijk, enerzijds van de persoon van de leraar, zijn interactie met de klas en de onderlinge verhoudingen tussen de leerlingen (de sociale klasse-situatie dus), anderzijds van de materiële voorzieningen zoals de aard van het klaslokaal, aanwezige hulpmiddelen en voorhanden materiaal. Wel kan de leraar bij het kiezen van die werkvormen die het best aangepast zijn aan de doelstellingen, rekening houden met de volgende twee overwegingen.

De eerste overweging is dat er voor hogere doelen andere werkvormen nodig zijn dan voor lagere doelen. Zoals er een gradatie kan bestaan in doelstellingen van eenvoudig naar meer complex, zo kan men deze ook konstaten bij de werkvormen. Wie de leerlingen een leerstof-onderdeel alleen wil laten reproduceren, kan volstaan met een mondelinge of schriftelijke uiteenzetting. Wie wil dat de leerlingen een onderdeel ook werkelijk begrijpen, moet tenminste al de werkvorm "leergesprek" hanteren om de leerlingen te helpen door vraag en antwoord de nieuwe informatie in het eigen referentiekader te plaatsen. Of hij kan de leerlingen aan de hand van vragen helpen een tekst te verwerken. Wie wil dat de leerlingen eerder geleerde begrippen en gegevens toepassen op nieuwe situaties, moet wel opdrachten van velerlei aard aanbieden, waar de leerlingen tenminste in eerste instantie zelfstandig aan zullen moeten werken. Naarmate een doel of vaardigheid complexer is en meer creativiteit of inventiviteit vraagt zullen werkvormen gekozen moeten worden die een sterker beroep doen op de persoonlijke kwaliteiten van de leerlingen en moeten de werkvormen een grotere differentiatie mogelijk maken. Bij de vaardigheid "interpreteren" zal bijvoorbeeld soms de werkvorm groepsdiskussie of simulatiespel goed kunnen functioneren, maar nauwelijks een monoloog van de leraar.

De tweede overweging heeft te maken met het onderscheid tussen de doelen die meer op het cognitieve gebied en die meer op het affectieve gebied gelegen zijn. Zonder deze twee soorten doelen te scheiden, kan men wel de ene keer de nadruk willen leggen op het cognitieve aspect, een andere keer op het affectieve. Het analyseren van een tekst aan de hand van vragen is weliswaar niet goed mogelijk als de leerling zich niet voldoende heeft ingeleefd, maar het is toch een werkvorm die een sterker nadruk legt op zijn cognitieve kwaliteiten. Als we leerlingen een verhaal laten lezen en navertellen zal men daarbij vaak vooral een beroep doen op inleving, op zijn affectief vermogen, hoewel natuurlijk ook het vermogen om te analyseren, het cognitieve aspect dus, een rol zal spelen.

Welnu: sommige werkvormen zijn iets sterker gericht op het cognitieve aspect van de doelen (tekstanalyse, discussie, betoog opzetten, samenhangen ontdekken) andere werkvormen beogen iets meer affectieve doelen te bereiken (een verhaal lezen of horen, dramatiseren, een opstel maken, enz.).

b. Lesmethodiek met het oog op de aard van de leerstof

Ook uit de aard van de leerstof kunnen criteria worden afgeleid voor de keuze van werkvormen, in nauwe samenhang met de criteria uit het gebied van de doelstellingen. Enige systematiek hebben wij daarin nog niet kunnen ontdekken. Wij kunnen hoogstens aan de hand van enkele voorbeelden aangeven dat de keuze van de werkvorm en de lesmethodiek mede beïnvloed kan worden door de aard van de leerstof, het onderwerp en het daarvoor beschikbare materiaal.

Enkele voorbeelden dus:

- Een onderwerp waaraan weinig te visualiseren valt of waarover geen visualiseringen beschikbaar zijn, kan moeilijk gebruik maken van de werkvormen collage of tentoonstelling opzetten.
- Een opstel: "Een dag aan het hof van Lodewijk XIV" kan functioneren, maar een opstel: "Een dag uit het leven van Cortez tijdens de verovering van Mexiko" is minder aangewezen bij deze stof.
- Het besluitvormingsproces van Truman of hij gebruik zou maken van de atoombom is niet zo gemakkelijk te dramatiseren, omdat daarbij een grote rol wordt gespeeld door de vraag, in hoeverre hij toen inzicht had in de gevolgen die wij nu wel kennen. Beter is wellicht een vorm van debat op grond van de gegevens uit literatuur of andere informatie van degenen die Truman beschuldigen en degenen die hem verontschuldigen.
- Om leerlingen in de gelegenheid te stellen zich in te leven in de rechtmatigheid van het standpunt zowel van de Engelse regering als van de Amerikaanse opstandelingen aan de vooravond van de Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog is wellicht een discussie minder geschikt dan het schrijven van een "brief" van de Engelse "John" aan de Amerikaanse "Jack" en vice versa waaruit blijkt dat zij elkaars standpunt eenvoudigweg niet kunnen begrijpen.
- De werkvorm interview funktioneert niet als leerlingen aan deskundigen (historici, archivariissen, burgemeester, enz.) vragen moeten stellen, omdat ze dan in feite een monoloog zullen aanhoren of hoogstens een leergesprek zullen houden. De werkvorm interview funktioneert wel als de leerlingen bijvoorbeeld de opdracht krijgen om oudere mensen hun ervaringen in de tweede wereldoorlog te laten vertellen of politieke of andere meningen van niet-deskundigen te verzamelen.

c. *Lesmethodiek met het oog op de beginsituatie van de leerlingen*

Geeft ook de beginsituatie van de onderbouwleerling indicaties over doeltreffendheid en mogelijkheden van lesmethodiek en werkvormen?

De beginsituatie kunnen we uitsplitsen in vier elementen:

1. Over welke kennis en vaardigheden beschikken deze leerlingen reeds vanuit basisonderwijs en eerste leerjaar?
2. Waar en hoe kan het best aangesloten worden aan behoeften en kansen die eigen zijn aan het ontwikkelingspsychologisch stadium waarin de leerlingen zich bevinden?
3. Welke mogelijkheden en beperkingen worden opgelegd door het sociaal milieu van de leerlingen, dus het klimaat van klas, school, gezin, streek, jeugdsубcultuur, enz.?
4. Welke eisen worden gesteld op grond van het ontwikkelingsniveau van de verstandelijke vermogens van de leerlingen, in casu van hun beginnend abstraktievermogen?

Over de elementen 1 en 3 is nauwelijks iets in het algemeen te zeggen. De voorkennis en de beschikking over vaardigheden liggen op elke school anders en het sociaal milieu is voortdurend in onze beschouwingen de grote onbekende. Achtereenvolgens gaan we daarom in op het proces van de zelfidentificatie van de onderbouwleerling met het oog op lesmethodiek en keuze van werkvormen, daarna op het beginnend abstraktievermogen.

— keuze van lesmethodiek en werkvormen op grond van de *ontwikkelingspsychologische situatie* van de leerlingen.

Vermeld is al dat deze leerlingen, sterk betrokken op het eigen innerlijk, veel moeite hebben met luisterlessen.

De gevoelens van onzekerheid, angst en eenzaamheid en het te constateren egocentrisme kunnen erop duiden dat met name het *werken in groepsjes* heilzaam is. Piaget beschouwt het sociale ingroeiproces als een van de centrale thema's van de beginnende adolescentie. Met name zijn daarin *simulatiespel en dramatiseren* wenselijke werkvormen. Ze zijn enerzijds zeer geschikt om inleving in historische situaties mogelijk te maken, anderzijds om de leerlingen in de gelegenheid te stellen al spelend zowel in het middelpunt van de belangstelling te staan en tegelijkertijd hun "schaamtegevoelens" te verbergen achter de rol die zij spelen. De rol biedt hen dus een zekere bescherming.

Ook vormen van *groepsgebesprek en -diskussie* zijn aangepast. De jonge adolescent heeft de neiging zijn eigen gedachten en oordelen te verabsoluteren. Hij begrijpt niet helemaal dat de maatschappij niet precies zo denkt en oordeelt als hijzelf. Hij heeft de neiging te denken dat de maatschappij zich eerder aan hem moet aanpassen, dan dat hij zich zal voegen naar maatschappelijke normen en waarden. Aanvankelijk overschat de veertienjarige zichzelf en meent dat zijn wereldhervormende ideeën effectief zijn. Door te werken in groepjes komen zijn absolutistische standpunten te staan tegenover de al even absolutistische gedachtengangen van zijn medeleerlingen. Ook al loopt dat vaak eerst uit op debat met vasthouden van eigen standpunten en gelijk willen hebben, toch kan die konfrontatie en uitwisseling van standpunten, al vrij snel daarna, bijdragen aan de relativering van het eigen standpunt. Met name gebeurt dit wanneer de groep een gezamenlijke opdracht heeft en daardoor genoodzaakt is met een gezamenlijk standpunt of compromis te komen.

Voorkeur voor het werken in groepen betekent niet dat er niet evenzeer aanleiding bestaat tot *individuele zelfwerkzaamheid*, zeker als deze als onderdeel van de lesmethodiek een functie vervult voor het goed kunnen werken in groepjes. Vooral het zelfstandig

verzamelen van informatie uit verschillende bronnen doet recht aan hun exploratiedrang. Als ze deze tenminste niet al definitief op het leven buiten de school hebben gericht bij gebrek aan ontplooiingsmogelijkheden binnen de school.

Om misverstand te voorkomen moet nog het volgende worden gezegd. Zowel bij groeps-
werk als bij spelvormen dient de nadruk te liggen op het werken met de stof en niet
zozeer op de interactie tussen de groepsleden. Dit in tegenstelling tot groeps-
werk in de hogere klassen, waar het analyseren en evalueren van het groepsproces een belangrijke
plaats zal kunnen en moeten innemen. Die leerlingen zijn, door hun grotere afstandelijk-
heid en de mate waarin ze tot zelfreflectie in staat zijn, daar aan toe. In de onderbouw
kan men hoogstens op het groepsproces ingaan als de voortgang van het werk aanleiding
geeft om het functioneren of niet-functioneren van de groep te bespreken.

Ook bij de spelvormen moeten we de leerlingen niet kritiseren naar aanleiding van het
vertoonde spel, maar alleen ingaan op de inhoudelijkheid ervan. Veel zal nog onbehouden
zijn, vaak zal een leerling even uit zijn rol vallen. Deze leerlingen zijn ook niet in staat om
al veel (historische) nuances aan te brengen: ze werken sterk met typen en cliché's en
minder met persoonlijkheden en karakters. Een sluwe vorst uit de veertiende eeuw zal in
eerste instantie voor hen weinig verschillen van een sluwe koning uit de achttiende eeuw.

— keuze van lesmethodiek en werkvormen op grond van *de ontwikkeling van het
abstraktievermogen* van de onderbouwleerlingen.

Ook op grond van het beginnend abstraktievermogen kan men een voorkeur uitspreken
voor vormen van zelfwerkzaamheid en met name daarin voor groeps-
werk. Dit vermogen zou wel eens in zijn uitgroei belemmerd kunnen worden als het abstraheren alleen maar
wordt voorgelegd als een gegeven. De leraren zouden materiaal aan leerlingen moeten
kunnen aanbieden en daarbij opdrachten formuleren, die de leerlingen aanzetten zelfstan-
dig tot abstrakties te komen. Wij moeten hen minder de denkoperaties van volwassenen
laten volgen, maar veeleer zelf laten ontdekken, minder laten reproduceren dan produce-
ren, minder pasklare oplossingen aanbieden dan hen zelf in eerste instantie oplossingen
laten zoeken, mede door uitwisseling van ideeën met de leden van een groepje.

Een voorbeeld. Een leraar kan bij de behandeling van de crisis van 1929 de leerlingen
eerst zelf laten ontdekken waaruit de crisisverschijnselen zoal bestonden en dat daarna
klassikaal bespreken, zodat alle leerlingen over dezelfde en verantwoorde informatie be-
schikken, waarvoor ze zelf de eerste elementen hebben verzameld. Daarna vertegenwoor-
digt ieder groepje de braintrust van president Roosevelt en gaat oplossingen zoeken om de
crisis te bestrijden. Ook daarover wordt daarna uitgewisseld. Het gevonden resultaat
wordt gelegd naast de historische feitelijkheid.

Van groot belang is het met name voor de groei van het abstraktievermogen dat de
denkactiviteiten van de leerlingen veelvuldig worden geëvalueerd. Samen met de leer-
lingen gaat de leraar na waar zij op zijwegen terecht zijn gekomen, terminologieën en
begrippen onjuist hebben gehanteerd, enz.

De leraar zou daarbij met zorg ervoor moeten waken dat hij de oplossingen niet zonder
meer van de hand wijst of deze dom, onverantwoord of onvolledig noemt. Veeleer zou er
een sfeer moeten heersen van samen leren uit de fouten. Er moeten dan ook aan dit soort
oefenende en evaluerende activiteiten nog geen beoordelingen of cijfers verbonden wor-
den. Het is ook goed te bedenken dat de leerlingen hun gedachten nog uiterst moeizaam
formuleren; het is mogelijk dat er in hun antwoorden en oplossingen meer zit opgesloten

dan we op het eerste gezicht kunnen konstaten. Vaak is het gebrek aan een aangepast begrippenapparaat daarvan de oorzaak. Het is dan vaak de aangewezen weg om de leerlingen te bevragen en al vragend termen en begrippen aan te reiken. Men realiseer zich dat het trekken van in onze ogen simpele of voor de hand liggende konklusies of het gebruiken van een eenvoudig abstrakt woord dat ze zelf inhoud hebben gegeven, door de leerlingen aanvankelijk nog als een grote verworvenheid wordt ervaren. *En dat is het ook!* Als deze eerste stappen op het gebied van de abstrakties aanvankelijk leiden tot ernstige eenzijdigheid en verabsoluteerde uitspraken, zouden we de pedagogische moed dienen op te brengen om het zetten van die eerste stap te honoreren, eerder dan ons te ergeren aan de ongenueanceerde wijze van denken.

Zo'n absolutistische uitspraak kan men beter dan door een botte afwijzing tegemoet treden met vragen, waaruit een zeker respect blijkt voor wat de leerling zelf heeft bedacht. Zodra immers de jonge adolescent merkt dat hij serieus genomen wordt opent hij zich voor verdere uitwerking en nadere nuancering. Daarmee belanden wij bij de begeleiding van het leerproces.

d. Lesmethodiek met het oog op de begeleiding van het leerproces

Het onderzoek naar algemene leerprocessen via een specifiek vak en naar die leerprocessen welke een rol spelen bij het vak geschiedenis, verkeert nog in een pril stadium. Wat leerpsychologisch van geschiedenisonderwijs verwacht kan worden is nog verre van duidelijk, evenmin als de vraag te beantwoorden is welke speciale leeractiviteiten in het geschiedenisonderwijs door de leerlingen zouden moeten worden verricht. Ons vak schrijft geen dwingende volgorde voor waarin de verschillende begrippen, principes en vaardigheden moeten worden aangeleerd om telkens stappen naar nieuwe ideeën, begrippen en vaardigheden te zetten. Men kan daarin vanuit de praktijk gezien, een zekere concentrische wijze van werken ontdekken, en dat maakt het vaststellen van specifieke leerprocessen nauwelijks mogelijk. Ook hier moeten we het dus doen met weinig wetenschappelijke reflectie op de eigen praktijk. Vandaaruit zijn enkele opmerkingen te maken, die invloed kunnen hebben op de keuze van lesmethodiek en werkvormen.

— Leren denken in de categorieën van de tijd kan alleen maar geschieden in een langdurig proces. Dat wordt niet gestimuleerd door jaartallenlijsten aan de leerlingen voor te leggen. Wel door hen te laten oefenen in het opzoeken van de juiste data, hen tijdbalansen te laten maken, afmaken of invullen. Wellicht kunnen de leerlingen het verband tussen twee gebeurtenissen in eerste instantie zelf opzoeken. Van belang lijkt het daarbij ook de verschijnselen te laten zien in historisch perspectief. Dus geen fotografische opname bijvoorbeeld van het negentiende-eeuwse vraagstuk van sociale rechtvaardigheid, maar een filmische benadering, waardoor de leerling gaat bevroeden dat het probleem van de sociale rechtvaardigheid er $\pm$ 1860 anders uitzag dan $\pm$ 1900. Hetzelfde is van toepassing op onderwerpen als: de middeleeuwse handel, het absolutisme, het nationalisme, het imperialisme, enz.

— We zouden ervoor moeten zorgen dat ons materiaal (boeken, teksten, enz.) niet te veel vanuit abstrakties te werk gaat. Met name zou aandacht gegeven moeten worden aan concrete invulling van begrippen zoals leenstelsel, markt, kerk, staat, gezag, macht, produktie, diktatuur, stand, klasse, democratie, wet, crisis, enz. We zouden moeten pogen opdrachten te maken, aan de hand waarvan de leerlingen zelf tot omschrijving van begrippen kunnen komen.

— Men zal van de leerlingen niet te veel bewerkingen van een zelfde stof mogen verwachten. Het hanteren van categorieën als oorzaken, gevolgen, kenmerken, motieven, standpunten, vergelijkingen, enz., dus alles wat een historicus doet om structuur te brengen in een hoeveelheid gegevens, is voor de leerling maar stap voor stap bereikbaar. Als alles tegelijk moet gebeuren verliest hij het overzicht en ziet hij niets meer. Eerst geleidelijk aan kan men het aantal te hanteren categorieën opvoeren. Daarbij riskeert men dat sommige onderdelen van de stof wat eenzijdig worden verwerkt. Toch mag men verwachten dat de leerlingen door deze stapsgewijze aanpak steeds beter in staat zullen zijn samenhangen te ontdekken. Het is in het algemeen wel duidelijk dat het beter is de leerlingen zelf enkele oorzaken te laten vinden op gevaar af dat het resultaat onvolledig zal zijn, dan hen een reeks van oorzaken aan te bieden zonder dat ze er zelf naar gezocht hebben.

— De meeste aandacht kan worden gegeven aan de vraag naar het waarom. Is de eerste-klasser vooral bezig met de vraag naar het wat en het hoe, de jonge adolescent is gericht op het waarom van menselijk handelen, aanvankelijk vooral naar het motief van persoonlijke daden. Hij is geïnteresseerd in motieven, bedoelingen, invloeden en te overwinnen barrières van historische figuren, waarbij hij meestal zijn eigen keuzeproblematiek onbewust op hen projekteert. Op den duur zal zijn belangstelling zich gaan verwijderen en krijgt hij ook aandacht voor grotere gehelen van historisch gebeuren.

— Het leerproces wordt ook bevorderd wanneer de leerlingen regelmatig oefenen in het opzetten van syntheses. Men kan bijvoorbeeld de leerlingen ertoe brengen hypothesen te formuleren om deze dan te toetsen aan de gegevens. Het opzetten van een opstel of een werkstuk, waarin een hoofdgedachte of een centrale probleemstelling een structuur aanbrengt, is eveneens een goede wijze van leren synthetiseren.

Zo zouden we, aan de hand van een sterke en gerichte begeleiding, de leerling kunnen helpen langzamerhand de doelstellingen te realiseren. De begeleiding door de docent zal dus procesmatig moeten zijn, procesbevorderend.

Wie meent dat er meer bereikt kan worden door middel van de doceerles, heeft op de korte termijn gelijk. Als de leraar bovendien nog een boeiend spreker is, zullen de leerlingen hem hoger waarderen dan de kollega die hen stevig aan het werk zet. Op de langere termijn geeft de doceerles echter minder resultaten dan de zelfwerkzaamheidsmethodiek. Vaak blijkt pas later dat het geleerde geen blijvend eigendom is geworden van de leerlingen. De kracht van de zelfwerkzaamheidsmethodiek ligt vooral in het steeds zelfstandiger verwerken en toepassen van het geleerde en in de aangepastheid ervan aan de emotionele behoeften van de leerling.

HOOFDSTUK 6

SUGGESTIES VOOR HET OPZETTEN VAN EEN LEERPLAN IN DE ONDERBOUW

De lezer, die het voorafgaande geduldig heeft gevolgd, begrijpt waarom dit hoofdstuk niet getiteld is: "Voorstel tot een leerplan", maar alleen suggesties bevat om zelf een leerplan op te stellen.

In een leerplan worden de doelen en subdoelen, de leerstof, de lesmethodiek en de vormen van evaluatie of toetsing zodanig bijeengeplaatst dat er een volgorde ontstaat voor het opzetten van de afzonderlijke lessen. In de vorige hoofdstukken zijn deze ingrediënten voor het leerplan uitvoerig besproken. Nu is het de vraag hoe men van daar uit tot een leerprogramma kan komen.

Het ligt voor de hand dat juist in dit hoofdstuk voortdurend moet worden samengevat wat eerder is uiteengezet en dat daarnaar telkens weer verwezen wordt. Overwegingen echter die eerder niet aan de orde zijn geweest worden minder beknopt uiteengezet. Daardoor kan de lezer die dit hoofdstuk geïsoleerd leest een gevoel van onevenwichtigheid krijgen: er schijnt meer aandacht aan ondergeschikte zaken besteed te worden dan aan de belangrijkste onderwerpen.

Procedure met twee uitgangspunten

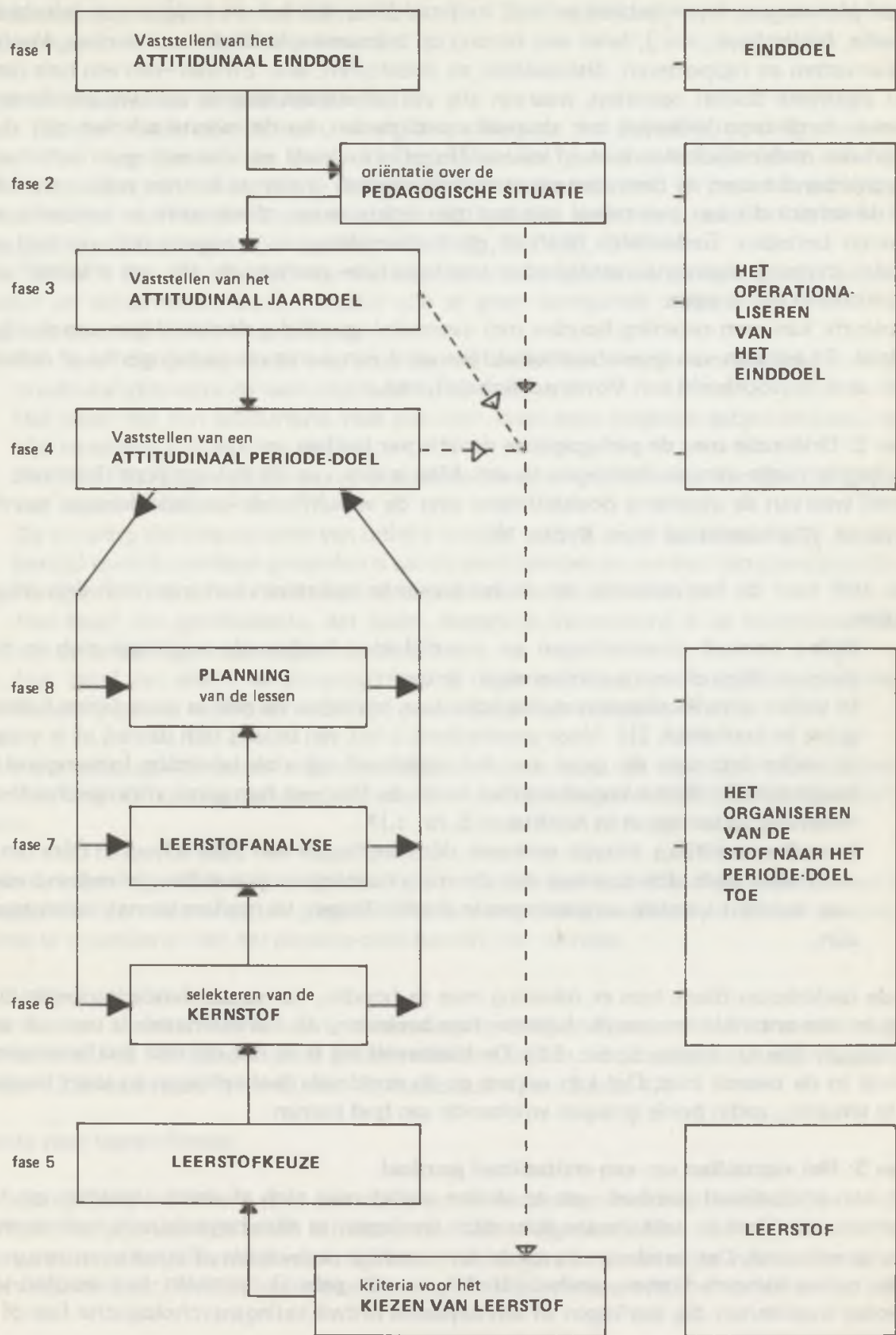
Aan het einde van hoofdstuk 4 over de algemene doelen van geschiedenisonderwijs is een procedure geschetst om tot een leerplan te komen. Deze procedure kan worden uiteengelegd in *acht fasen*. Deze zijn niet bedoeld als een noodzakelijk aan te houden volgorde van handelen. Ze kunnen in de praktijk door elkaar heen lopen. De kern van de procedure is hierin gelegen dat men twee uitgangspunten tegelijk hanteert: de gewenste attitudinale doelstelling en de gekozen leerstof. Deze twee keuzen, die min of meer onafhankelijk van elkaar kunnen plaats hebben, moeten dan met elkaar in overeenstemming worden gebracht: de leerstof wordt zo "georganiseerd" dat er een bepaald, toegespitst doel mee kan worden bereikt (zie blz. 48). We gaan nu de verschillende fasen langs. Een schema van de procedure is hierbij opgenomen.

Fase 1: Vaststellen van het einddoel

Over de algemene doelstellingen van geschiedenisonderwijs handelt hoofdstuk 4. Men onderscheide daarin het attitudinale doel: historisch besef, en de cognitieve en affectieve doelen die daartoe kunnen leiden.

Het ligt voor de hand dat men daarbij tevens rekening houdt met algemene onderwijsdoelen, die per school verbijzonderd kunnen zijn. Deze doelen kunnen zijn: opvoeden tot

Schema: fasering bij het opzetten van een leerplan



maatschappelijke weerbaarheid en dienstbaarheid, samenwerking met anderen en sociale bewustwording, leren plannen van studieuze activiteiten en systematische uitvoering van deze plannings, leren gebruiken van hulpmiddelen tot het verkrijgen van informatie (media, bibliotheek, enz.), leren een betoog op te bouwen, kritisch leren denken, kunnen samenvatten en rapporteren, discussiëren en debatteren, enz. Zo kan men een hele reeks van algemene doelen opzetten, waaraan alle vakken dienen mee te werken, van hooggestemde lange-termijn-doelen tot simpele vaardigheden. In de meeste scholen zijn deze algemene onderwijsdoelen niet of nauwelijks geformuleerd en is er ook geen samenwerkingsverband tussen de docenten om systematisch deze doelen te kunnen realiseren. Zelfs als de school dit aan het toeval overlaat zou iedere leraar of vaksectie er aandacht aan moeten besteden. Gedeeltelijk heeft de geschiedenisleraar er overigens zelf voordeel van omdat sommige algemene vaardigheden noodzakelijke voorwaarde zijn om effectief met geschiedenis om te gaan.

Tenslotte kan men rekening houden met eventueel specifieke doelstellingen van de eigen school. Ze kunnen van levensbeschouwelijke aard zijn, soms van pedagogische of didactische aard (bijvoorbeeld een Montessorischool), enz.

Fase 2: Oriëntatie over de pedagogische situatie per leerjaar

De beginsituatie van de leerlingen in een klas is een van de belangrijkste factoren, op grond waarvan de algemene doelstellingen over de verschillende leerjaren kunnen worden verdeeld. (Zie hoofdstuk 1, nr. 3, blz. 10)

Om zich over de beginsituatie van de leerlingen te oriënteren kan men zich drie vragen stellen:

- a. Welke leerstof, doelstellingen en vaardigheden hebben de leerlingen zich in hun vooropleiding of vorige leerjaar eigen gemaakt?
- b. In welke ontwikkelingspsychologische fase bevinden zij zich in grote lijnen (uiteengezet in hoofdstuk 2)? Voor geschiedenis is het van belang zich daarbij af te vragen in welke fase van de groei van het tijdsbesef zij zich bevinden (uiteengezet in hoofdstuk 3). Welke consequenties heeft de fase van hun groei voor geschiedenis-onderwijs (uiteengezet in hoofdstuk 5, nr. 1.)?
- c. In welke specifieke situatie verkeren deze leerlingen van deze school in deze omgeving? Men stelt zich daarmee dus de vraag naar het sociaal milieu, in verband waarmee wellicht speciale aanpassingen in doelstellingen, leerstof en lesmethodiek nodig zijn.

In de onderbouw dient men er rekening mee te houden, dat verschillende leerlingen zich nog in een ontwikkelingspsychologische fase bevinden, die karakteristiek is voor de eerste-klasse (zie hoofdstuk 5, blz. 51). De klasbevolking is in dat opzicht dus heterogeen, vooral in de tweede klas. Dat kan wijzen op de noodzaak doelstellingen en soort leerstof af te wisselen, zodat beide groepen voldoende aan bod komen.

Fase 3: Het vaststellen van een attitudinaal jaardoel

Om een attitudinaal jaardoel vast te stellen vraagt men zich af welke aspecten van het algemene einddoel in welke mate door deze leerlingen in deze beginsituatie kunnen worden gerealiseerd. Dat betekent enerzijds dat sommige onderdelen of aspecten niet aan de orde zullen kunnen komen, anderzijds dat er ook gebruik gemaakt kan worden van speciale kwaliteiten die leerlingen in een bepaalde ontwikkelingspsychologische fase of in

een bepaald sociaal milieu hebben. De eerste-klusser bijvoorbeeld verzamelt graag gegevens, de jonge adolescent zoekt naar relatering van zichzelf tussen de anderen. Hierover werd uitvoerig geschreven in hoofdstuk 5, nr. 1 en 2. Hier bedoelen we met jaardoel het einddoel van tweede en derde klas tezamen.

Fase 4: Het vaststellen van periode-doelen

In het jaardoel onderscheidt men nu doelen, die voor een bepaalde periode van een leerjaar (hier: van tweede en derde klas) gelden. Het gaat dan om aspecten van het jaardoel, die niet van elkaar los te denken zijn, maar waarop men in bepaalde perioden van het leerjaar, bijvoorbeeld gedurende de tijd van één onderwerp, speciaal de *nadruk* kan leggen (zoals uiteengezet in hoofdstuk 5 nr. 2b, blz. 58).

In hoofdstuk 5 (nr. 2b, blz. 58) worden voor de onderbouw *zeven periode-doelen* onderscheiden en omschreven. De commissie ziet er geen dwingende volgorde in. Voor het gemak sommen wij ze hier nog even op:

1. Het besef dat interpretatie van woorden en daden van vroeger onvermijdelijk is en noodzakelijkerwijze de werkelijkheid vertekent.
2. Het besef dat een gebeurtenis vaak pas later, door erop volgende gebeurtenissen, op zijn betekenis kan worden geschat.
3. Het besef dat er ten opzichte van een zelfde kwestie verschillende standpunten recht van bestaan hebben.
4. De ervaring dat elke persoon van unieke waarde en heel eigen betekenis is, en tegelijkertijd onontkoombaar gebonden is aan de denkbeelden en normen van zijn eigen tijd.
5. Het groeiend besef van de complexiteit van menselijk gebeuren.
6. Het besef dat geschiedenis, dat leven, wezenlijk verandering is en voortdurend in een veranderingsproces is gewikkeld.
7. Het besef dat alleen verantwoord aan de toekomst kan worden gebouwd als het heden begrepen wordt als wezenlijk geworteld in het verleden.

In alle perioden zal de leraar rekening houden met de taak die wij hebben samengevat onder het woord "kultuuroverdracht", waaruit bij de leerlingen kultuurbesef moge voortkomen.

Als de serie periode-doelen is vastgesteld heeft men één van de beide uitgangspunten voor het opzetten van een leerplan gereed. Het is dan zaak de leerstof te kiezen en deze *zodanig te organiseren dat het periode-doel bereikt kan worden*.

Fase 5: Keuze van de leerstof

Onder leerstof verstaan wij een serie *onderwerpen*, omdat wij menen dat via een cursori-sche behandeling van geschiedenis de attitudinale doelen niet optimaal bereikt kunnen worden. (Zie hoofdstuk 1, nr. 6, blz. 13; hoofdstuk 4, nr. 3, blz. 47)

Kriteria voor leerstofkeuze

Het belangrijkste criterium voor leerstofkeuze is vanzelfsprekend het doel dat men wil bereiken. Bij geschiedenis is dit criterium niet doorslaggevend. Men kan met één zelfde onderwerp op verschillende doelen mikken. Het hangt af van de wijze waarop men het onderwerp inkleedt. Wel zal het ene onderwerp zich beter lenen voor het bereiken van een

bepaald periode-doel dan het andere. Ook als we dat in aanmerking nemen, blijft er een grote ruimte om andere criteria te hanteren die niet rechtstreeks op het periode-doel slaan. In hoofdstuk 5, nr. 3, blz. 65 zijn dan ook enkele andere keuze-criteria genoemd. Ook als men die gebruikt blijft er een ruime marge van vrijheid over. Die kan ingeperkt worden door als criterium toe te voegen, dat er eenstemmigheid in de vaksektie over het leerprogramma moet bestaan.

We vatten de keuze-criteria uit hoofdstuk 5 in volgorde van belangrijkheid samen:

- a. De geschiktheid van een onderwerp om een periode-doel na te streven.
- b. De aangepastheid van een onderwerp aan de beginsituatie van de leerlingen.
Voor de onderbouw wordt daarbij gedacht aan onderwerpen,
 - die de kans bieden vanuit tegenstellingen tot eigen stellingnamen te komen;
 - waarin personen een hoofdrol spelen;
 - waarin aandacht wordt gegeven aan fundamentele keuzen;
 - die geschikt zijn voor het oefenen in abstraheren.
- c. De geschiktheid om de motivatie en de interesse te wekken.
- d. Het voorhanden zijn van geschikt materiaal, zo uitgebreid en concreet dat inleving van de leerlingen mogelijk is.
- e. Aansluiting aan kennis en interesse van de docent.
- f. Een aantal onderwerpen dient gekozen te worden, die in verband staan met de taak van kultuuroverdracht. (hoofdstuk 4, nr. 1a, blz. 32)

Grenzen aan de keuze-vrijheid

Met het hanteren van boven opgesomde criteria kan de leraar nog veel kanten op. De leerstofkeuze die hij doet behoeft beslist niet samen te vallen met de traditionele. Minder gangbare onderwerpen kunnen heel goed passen in een leerplan. Mits het niet ontgaat in hobby-isme. Steeds dient de leraar voor ogen te houden: Wat is goed voor de leerlingen? Het ligt bijvoorbeeld voor de hand dat de leraar in de reeks van gekozen onderwerpen verschillende levensgebieden tot hun recht laat komen: niet alleen maar politieke onderwerpen, ook eens een sociaal-ekonomisch, een cultureel, enz. Ook is het van belang om mede bij de keuze te betrekken de vraag in hoeverre de leerstof relevant kan zijn voor het inzicht in de eigen tijd en in eigentijdse vraagstellingen. Het kan ook zijn dat een leraar misschien zelf op een onderwerp is uitgekeken, dat wel relevant is voor de leerlingen die er nooit kennis van hebben genomen. Als dat het geval is, zou het onjuist zijn wanneer de leraar eigen gevoelens en ervaringen op de leerlingen projekteert.

Tenslotte merken wij nog op dat het van belang kan zijn na te gaan welke onderwerpen zich het best lenen voor eventuele samenwerking met de leraren van andere vakken.

Tijdvak en chronologie

In aansluiting op het Brugklasrapport en met het oog op momenteel beschikbaar materiaal (zie hoofdstuk 1, nr. 2 over de voorkeur voor geleidelijke onderwijsvernieuwing), stelt de commissie voor de onderwerpen te kiezen uit de tijd *vanaf ongeveer de 10e eeuw* en ze bij voorkeur in *chronologische* volgorde over de tweede en derde klas te verdelen. In de derde klas zal voldoende tijd beschikbaar moeten zijn voor onderwerpen uit de twintigste eeuw en de staatsinrichting. Zowel in de tweede als in de derde klas kan men de leerlingen inleiden in de aktualiteit, bijvoorbeeld aan de hand van de maandbladen "Antenne" en/of "Blikopener".

We merken nog op dat de chronologische volgorde van de onderwerpen wel de gemakkelijkste maar niet de enig mogelijke weg is. Het gaat er immers om dat de leerlingen oog krijgen voor en leren werken met chronologie. Als de onderwerpen dus niet in de chronologische volgorde worden gegeven, kunnen ze zo worden ingericht dat de leerlingen ze ergens in de jaartelling kunnen plaatsen.

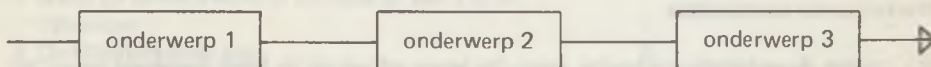
Omvang van de onderwerpen

Wat de omvang van een onderwerp betreft, herhalen wij, dat het onderwerp zo omvangrijk moet zijn, dat leerlingen er voldoende konkreet mee bezig moeten kunnen zijn en voldoende tijd krijgen om zich in te leven. Uit de praktijk blijkt dat men dan per onderwerp op minimaal zes tot zeven lessen moet rekenen. Als men dan ook aandacht besteedt aan de aktualiteit via de maandbladen, dan kan men in een leerjaar met twee uur in de week niet meer dan zeven tot acht onderwerpen aan de orde stellen.

De vraag naar de "grote lijn"

Wie niet meer kursorisch maar in onderwerpen geschiedenis geeft, krijgt te maken met de vraag naar de "grote lijn" van de geschiedenis. Hele stukken geschiedenis komen niet aan de orde, er vallen grote hiaten tussen de onderwerpen. In het Brugklasrapport werd daarvoor een oplossing aan de hand gedaan. Als men onderwerpen in chronologische volgorde heeft gekozen kunnen de tussenliggende hiaten worden opgevuld door een summier overzicht, zodat de grote lijn in de geschiedenis voor de leerlingen niet verloren gaat.

Schematisch:

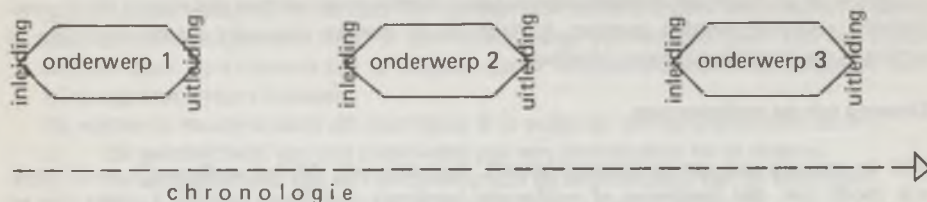


Elk onderwerp loopt dan als het ware uit in een "dunne lijn", die de verbinding met het volgende onderwerp tot stand brengt.

Verschillende leraren, ook leden van de onderbouwkommissie, hebben met dit model geëxperimenteerd. De resultaten zijn niet bemoedigend. De lijn is zo dun dat die niet kan functioneren als rode draad door heel de geschiedenis heen en de behandeling zo globaal dat het geleerde snel vervaagt. De leraar gaat zich afvragen of het verlangen naar de grote lijn niet feitelijk wordt ingegeven door een misplaatst "historisch geweten", dat hij zich niet verantwoord voelt als hij niet alles aan de orde heeft gesteld. Hij ziet het nutteloze in van iets behandelen dat de leerlingen toch niet kunnen verwerken.

Steeds meer leraren laten de dunne lijn weg. Wezenlijk voor het bereiken van de doelstellingen is niet een door ons bedachte rode draad, maar dat elk onderwerp geplaatst wordt in de tijd waarin het speelt. Door een inleiding of aanloop kan een onderwerp beter tot zijn recht komen, door een slot of nabeschuwing wordt het verband met het verdere verloop van de geschiedenis functioneel gemaakt. Wanneer leerlingen zelf onderwerpen bestuderen kunnen ze deze in hun tijd plaatsen door een of twee hoofdstukken uit een schoolboek door te nemen. Binnen elk onderwerp blijft de chronologie gehandhaafd.

Schematisch:



Kultuuroverdracht

Voor het gemak sommen we hier nog de zeven onderwerpen op, die de commissie als onvervangbaar ziet in verband met de taak van kultuuroverdracht (Zie hoofdstuk 5, nr. 3c, blz. 67).

1. Tweede wereldoorlog
2. Dekolonisatie en derde wereld
3. Het mensbeeld van de tijd van renaissance en reformatie
4. Ontdekkingen en kolonialisme
5. Ideeën van de Verlichting
6. Sociaal-ekonomische hoofdlijnen in 19e en 20e eeuw
7. Ontstaan en ontwikkeling van het Nederlandse politieke-partijstelsel.

Werkwijze en voorbeelden

Wij stellen de volgende werkwijze voor. De leraar of vaksekte kiest tweemaal zeven tot acht onderwerpen voor behandeling in de tweede en derde klas. Hij gaat bij die keuze uit van de genoemde criteria voor leerstofkeuze. Hij zorgt ervoor dat voldoende aandacht besteed wordt aan de voorgestelde onderwerpen, nodig voor kultuuroverdracht, en aan de staatsinrichting. Dan plaatst hij deze onderwerpen in een gewenste (meestal chronologische) volgorde.

Daarna stelt hij vast welk van de zeven periode-doelen het best bij elk afzonderlijk onderwerp kan passen. De door ons opgesomde periode-doelen vragen niet om een bepaalde volgorde. Men trachte elk periode-doel tenminste door middel van één onderwerp na te streven.

Daarna volgen dan de fasen 6, 7 en 8, waarin het onderwerp zo georganiseerd wordt dat het periode-doel ook kan worden bereikt.

Wij geven drie voorbeelden van deze werkwijze. Het eerste voorbeeld sluit zoveel mogelijk aan bij de traditionele leerstofkeuze, het tweede wijkt daar al enigszins van af, het derde is onkonventioneel en sluit aan op geen enkel schoolboek.

Achter elk onderwerp vermelden wij welk periode-doel er geschikt mee kan worden nagestreefd, volgens de nummering die hiervóór is gegeven. De keuze van deze doelen bij elk onderwerp is vanzelfsprekend arbitrair. Het hangt er maar van af hoe men het onderwerp wil inkleden en waar nadrukken worden gelegd.

Tevens geven wij door een nummer bij sommige onderwerpen aan, dat wij ermee willen beantwoorden aan de minimale eisen ten behoeve van kultuuroverdracht. Ook in dit opzicht kan men heel andere wegen bewandelen.

	periode- doel	kultuur- overdr.
<i>Voorbeeld I: traditioneel</i>		
<i>Klas 2.</i>		
1. Islam en kruistochten	1	
2. Ridderschap, kerk en steden in de middeleeuwen	5	
3. Renaissance en reformatie	6	3
4. De ontdekkingen	2	4
5. De beginfase van de 80-jarige oorlog	1	
6. Het absolutisme	4	
7. De Franse revolutie	2	5
<i>Klas 3.</i>		
1. Industriële revolutie en liberalisme	7	6
2. Imperialisme en eerste wereldoorlog	5	
3. De wereld van het Communisme	3	6
4. De geschiedenis van de Verenigde Staten	6	
5. Ontstaan van Nederlandse politieke partijen	3	7
6. Fascisme en tweede wereldoorlog	1	1
7. Het Midden-Oosten	7	2
8. Nederlandse staatsinrichting	7	7
<i>Voorbeeld II: afwijkend traditioneel</i>		
<i>Klas 2.</i>		
1. Islam en Christendom in het Spanje van 11e en 12e eeuw	1	
2. De Middeleeuwse stad	5	
3. Michelangelo	4	3
4. Ontdekkingen	6	4
5. Lodewijk XIV	2	
6. George Washington	3	5
7. Napoleon	4	
<i>Klas 3.</i>		
1. Koning Willem I	1	6
2. Industriële revolutie en Marx	6	6
3. Kuyper en Schaepman	7	7
4. Lenin en Stalin	2	
5. Hitler en Churchill	4	1
6. Samenvatting Nederlandse staatsinrichting	7	
7. Che Guevara en Fidel Castro	5	2
8. Nasser	3	2

Voorbeeld III: onkonventioneel

Klas 2.

1. Dorestad en de vroeg-Friese handel	5	
2. Heksen in de Middeleeuwen	1	
3. De Guldensporenslag	6	
4. Leonardo da Vinci	4	3
5. Cortez veroverd Mexico	2	4
6. Willem van Oranje	3	3
7. De Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog	3	5
8. Geschiedenis van de eigen stad	5	

Klas 3.

1. Troelstra	7	7
2. Nederlandse staatsinrichting	7	
3. Bismarck	4	
4. Mao Tse Tung	6	6
5. Rond de konferentie van Yalta	2	1
6. Cuba-krisis	1	
7. Het Midden-Oosten	3	2

Wanneer de leraar of vaksektie op een dergelijke wijze een leerstof-programma heeft samengesteld, is het zaak de afzonderlijke onderwerpen ervan zo op te zetten en voor de lessen klaar te maken dat het periode-doel ermee kan worden nagestreefd. De organisatie van het onderwerp naar het periode-doel toe geschiedt in de volgende drie fasen.

Fase 6: Het selekteren van kernstof

Een onderwerp bestaat in eerste instantie uit een hoeveelheid gegevens: feiten, termen, samenhangen, principes, wetten, interpretaties, enz. Deze zijn in een zekere orde samengebracht in een hoeveelheid materiaal, grotendeels bestaande uit teksten, maar ook visueel materiaal kan erbij horen.

Uit dat materiaal gaat men nu de belangrijkste elementen naar voren halen. Vooral die elementen die voor het onderwerp zelf van grote betekenis zijn en welke met name van belang zijn om het gestelde periode-doel te bereiken.

Daarnaast kan men nog andere maatstaven aanleggen voor het selekteren van kernstof. We zetten de selektiekriteria op een rij in volgorde van belangrijkheid:

- Elementen (dus: feiten, termen, samenhangen, wetten, principes, interpretaties, enz.), die voor het onderwerp zelf van grote betekenis zijn.
- Elementen die van groot belang zijn om het gestelde doel te bereiken.
- Elementen die weliswaar niet voor onderwerp of doel van wezenlijk belang zijn, maar gerekend moeten worden tot de bagage van de leerlingen, dus ter wille van de "algemene ontwikkeling".
- Elementen, die in vorige onderwerpen aan de orde geweest zijn en die hier heel geschikt herhaald kunnen worden.
- Elementen die niet van wezenlijk belang zijn voor onderwerp en doel, maar een rol kunnen spelen in een van de volgende onderwerpen.

De beschrijving van deze voorbereidende activiteit lijkt ingewikkelder dan deze in de praktijk is. Veel leraren zijn al gewend voor zichzelf in het boek of in teksten te onder-

strepen wat van groot belang is. Dat is een heel goede werkwijze. Door dat te doen ontstaat er een rode draad in het onderwerp, waar zowel leraar als leerlingen veel houvast aan zullen hebben.

Fase 7: Leerstofanalyse

Tot hier toe waren we alleen bezig met de stof, met de *inhoud* van het onderwerp.

Nu moeten we nog vaststellen wat een leerling met die stof moet kunnen. Het ene feit moet hij alleen maar weten, een ander moet hij ook begrijpen. Moet de leerling zelf een samenhang ontdekken of is het beter die voor te zeggen? Leerstofanalyse betekent, dat vastgesteld wordt, per onderdeel van de kernstof, wat de leerling daarmee intellectueel moet kunnen.¹⁾

Zo wegen we elk element van de kernstof. Eerst vragen we ons af of we een element kant en klaar aan de leerlingen overdragen of dat we hen er iets mee willen laten doen. Daarna kunnen we ons in beide soorten elementen afvragen wat we precies van de leerling vragen: uit het hoofd leren of ook begrijpen, het eerder geleerde toepassen, samenhang of ontwikkeling ontdekken, beoordelen.

Dat zijn de intellectuele activiteiten die beschreven werden in hoofdstuk 4, nr. 1, blz. 29-38.

Schematisch:

- | | | | |
|-----|-------------------|---|---------------------------------|
| I. | Overgedragen stof | { | a. kunnen reproduceren |
| | | | b. kennen en tonen te begrijpen |
| II. | Zelfwerkzaamheid | { | a. begrippen toepassen |
| | | | b. samenhangen ontdekken |
| | | | c. ontwikkelingen signaleren |
| | | | d. interpreteren |

Het ligt voor de hand dat we die elementen die het sterkst betrokken zijn op het periode-doel bij voorkeur aan de zelfwerkzaamheid van de leerlingen toevertrouwen, onder voortdurende begeleiding van de docent. Immers, datgene wat de leerling zelf heeft uitgezocht, blijft het langste hangen en raakt hem het meest.

Fase 8: Planning van de lessen

In de vorige drie fasen, leerstofkeuze, kernstof selekteren en leerstofanalyse, hielden we ons alleen bezig met het cognitieve gebied: leerstof en intellectuele vaardigheden stonden centraal. Nu is het zaak de cognitieve kant te verbinden met de affectieve. Het gaat er dan om de lesmethodiek vast te stellen, werkvormen te kiezen, naar een instap te zoeken, enz. om de leerling zo persoonlijk mogelijk bij het onderwerp te betrekken. Zo is men dan bezig met het opzetten van de serie lessen waarin het onderwerp wordt behandeld. Het resultaat is een gedetailleerd programma van inhouden en activiteiten van de lessen.

In dat programma dient men enige speling te laten. Leerlingen reageren soms anders dan

¹⁾ Uitgebreid in: J.G.M. Nuy en P.H.F. Gieles: Leerstofanalyse en het geschiedenisonderwijs, serie Praktisch Experimenteren, K.P.C., Den Bosch 1973, 105-118.

we verwacht hadden, soms meer geïnteresseerd, soms minder gemotiveerd. Er moet ruimte zijn om ergens dieper op in te gaan of iets vlugger door te nemen.

Wellicht is het verstandig per onderwerp één of twee lesuren als het ware in reserve te houden. Niet alleen omdat er soms onverwachte dingen gebeuren in de school, waardoor een les uitvalt of gehalveerd wordt, maar ook omdat soms ineens blijkt dat leerlingen in een onderwerp zeer geïnteresseerd zijn, iets aktueels of iets uit het verleden, en dan is het meestal wijs om bij die belangstelling aan te sluiten.

In het algemeen: wanneer men met de gehele vaksektie lesplanningen samenstelt, is het onverstandig dit als iets onwrikbaars te hanteren of aan elkaar op te leggen. De eigen manier van doen van de docent in het contact met de leerlingen is met het oog op de doelstellingen van groter belang dan de gezamenlijke afspraken. De lesplanning zou men, in tegenstelling tot doelstellingen en leerstofkeuze, het best kunnen zien als een verzameling van suggesties aan elkaar hoe de lessen ingericht kunnen worden.

HOOFDSTUK 7

GESCHIEDENIS IN DE VIERDE KLAS VAN HET VWO

Bij het opzetten van een programma voor de onderbouw neemt de vierde klas van het v.w.o. een aparte plaats in. De keuze van eindexamenvakken is o.a. wat betreft geschiedenis nog niet gebeurd en alle leerlingen volgen nog de geschiedenislessen. Men kan met dit gegeven op twee manieren omgaan.

De meest gebruikelijke manier van doen is, de vierde klas vwo bij de onderbouw te rekenen en dan voor klas 1 tot en met 4 dezelfde doelstellingen, leerstofkeuzekriteria en methodieken — zij het intensiever en uitgebreider — als in mavo en havo in drie leerjaren te hanteren.

Een andere manier is, de eerste drie jaar van het vwo parallel te laten lopen met havo en mavo en voor de vierde klas een eigen programma op te stellen, dat speciaal gericht is op de eigen aard van het vwo.

Zonder de eerste manier af te wijzen spreekt de onderbouwkommissie een voorkeur uit voor de tweede opvatting.

Een praktische reden daarvoor heeft te maken met de doorstromingsmogelijkheden: er stappen betrekkelijk veel leerlingen van 3 vwo naar 4 havo over. Bij scholengemeenschappen met een verlengde brugperiode is de tweede manier de enig mogelijke. Toch kan men, ook voor kategoriale scholen, redenen aanvoeren om een aparte plaats te geven aan de vierde klas. In tegenstelling tot havo en mavo gaat het om *voorbereidend wetenschappelijk* onderwijs.

In het vwo dient meer aandacht besteed te worden aan theoretische zaken. Deze leerlingen zullen meer dan die van havo en mavo enigermate ingeleid moeten worden in de wetenschap van geschiedenis, ook al is het niet de bedoeling hen te brengen tot wetenschappelijke geschiedbeoefening.

Nu kunnen de leerlingen van de lagere klassen van het vwo weliswaar iets meer aan, zowel wat omvang als wat moeilijkheidsgraad betreft dan de leerlingen van havo en mavo, maar het typisch voorbereidend wetenschappelijke karakter van de opleiding komt vooral in de hogere klassen tot zijn recht, als het abstraktievermogen voldoende ontwikkeld is. In de vierde klas blijken deze leerlingen langzamerhand tot een zekere rijpheid gekomen te zijn, waardoor ze in staat zijn ingeleid te worden in en voorbereid te worden op het voorbereidend wetenschappelijk karakter van geschiedenisonderwijs in de twee hoogste klassen. Het spreekt vanzelf dat door een dergelijke aanpak ook de eventuele keuze van geschiedenis in het eindexamenpakket verantwoord kan plaats vinden. Ze weten als het ware wat hen te wachten staat en hebben vaardigheden voor deze wijze van geschiedenisonderwijs ingeoeft.

Of leerlingen nu verder gaan in geschiedenis of niet, zij zijn ermee gebaat die vaardigheden te leren en te oefenen, die passen bij de meer theoretische aard van hun opleiding, met name als zij leren zelfstandig historische lectuur te verwerken. Tenslotte biedt dit leerjaar een kans om hen intensiever met de staatsinrichting te confronteren, omdat zij toch rijper daarvoor zijn dan de derde-klassers.

Uitgaande van deze overwegingen, doet de commissie de volgende vier suggesties voor de opzet van een programma voor de vierde klas vwo. Daarbij wordt verondersteld dat het programma van de eerste tot en met de derde klas gelijk loopt met dat van havo en mavo.

1. Vaardigheden om zelfstandig te kunnen studeren

Onderdeel van het eindexamen geschiedenis is het zelfstandig bestuderen van een aantal onderwerpen. Wanneer de leerlingen in de jaren voor de eindexamenklassen daarin niet geoefend hebben, kunnen ze op grote moeilijkheden stuiten. De vierde klas vwo leent zich bij uitstek voor het oefenen in het zelfstandig verwerken van literatuur, het leren werken met bronnen, het analyseren van probleemstellingen.

Ook voor de leerlingen voor wie geschiedenis in de vierde klas eindonderwijs is, heeft oefenen in het opzetten van een werkstuk betekenis¹).

2. Keuze van de onderwerpen

Omdat de leerlingen rijper zijn dan in de eerste drie leerjaren wordt het mogelijk aandacht te geven aan die aspecten of onderwerpen uit de gehele geschiedenis, die eerder om hun moeilijkheidsgraad niet aan de orde konden komen. We denken dan aan cultuur- of kunstgeschiedenis, ideeëngeschiedenis, sociaal-ekonomische en zelfs historiografische onderwerpen.

De leraar kan deze onderwerpen, liefst in samenspraak met de leerlingen, uit de gehele geschiedenis kiezen, als hij ook aandacht besteedt aan de twintigste eeuw ten dienste van degenen die niet in geschiedenis zullen doorgaan.

Omdat de leerlingen vanuit de eerste drie jaren een aantal onderwerpen in chronologische volgorde hebben bestudeerd is het in de vierde klas ook mogelijk geworden zogenaamde "vertikale themata" te behandelen, onderwerpen door de hele of grote delen van de geschiedenis heen, bijvoorbeeld de geschiedenis van de democratie in Nederland, wonen in de loop der eeuwen, geschiedenis van de techniek, enz.

Tenslotte kan men rekening houden met de eigen aard die elke afdeling van het vwo kenmerkt. Voor leerlingen van atheneum-A kan wellicht een onderwerp uit de sociaal-ekonomische geschiedenis van belang zijn, van atheneum-B of gymnasium-B delen van de geschiedenis der natuurwetenschappen of biografieën van grote natuurwetenschappers, van het gymnasium — volgens het rijksleerplan — een of enkele onderwerpen uit de klassieke oudheid.

Men kan zich daarbij overigens afvragen of het niet juist beter zou zijn de eenzijdigheid van de afdelingen enigszins te compenseren en juist aan leerlingen van atheneum-B bijvoorbeeld cultuurgeschiedenis aan te bieden en aan gymnasiasten geschiedenis van techniek of ekonomie.

1) Een mogelijke procedure voor leerlingen om zelfstandig een werkstuk te maken en daarin te oefenen kan men vinden in: P.H.F. Gieles: Het maken van werkstukken, Kleio juni-juli 1973, blz. 273-284.

3. Politieke bewustwording

De vierde-klusser staat minder ver van politiek af dan de derde-klusser. Vandaar dat er een unieke gelegenheid wordt geboden de kinderlijke kaders waarin de leerlingen noodgedwongen over politiek denken, te verbreden en een volwassener politieke bewustwording te stimuleren.

Geschiedt zijn daartoe onderwerpen waarin de staatsinrichting in geschiedenis is geïntegreerd, bijvoorbeeld schoolstrijd en partijvorming, geschiedenis van de sociale wetgeving, enz. Verder belangrijke politieke kwesties die bepalend zijn voor de huidige politieke situatie. Hierbij doen zich veel mogelijkheden voor, de leerlingen bij de lesorganisatie te betrekken, bijvoorbeeld door hen gesprekken met gemeenteraadsleden te laten voeren, Eerste of Tweede Kamer te laten bezoeken, een rechtszaak bij te wonen, een politiek debat te organiseren, enz.

4. Leren omgaan met de aktualiteit

Naast de vaardigheid om met geschiedenis op een iets wetenschappelijker niveau om te gaan, is het ook nuttig deze leerlingen te leren een houding te bepalen in actuele kwesties, zodat ze zowel betrokken als kritisch tegenover actuele gebeurtenissen komen te staan. Reflektor is daarbij een goed hulpmiddel. Leerlingen kunnen berichten over een zelfde zaak in verschillende kranten of nieuwsrubrieken van radio en televisie met elkaar vergelijken. Men kan de leerlingen de opdracht geven een zaken- en personenregister op te zetten, waarin historische begrippen, termen en namen worden genoteerd. Artikelen uit Reflector of uit de krant kunnen aanleiding geven tot een geleide discussie, een kort geding, soms zelfs voor een project.

DE STAATSINRICHTING IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

1. INTEGRATIE?

Met de komst van de mammoetperiode werden de vakken geschiedenis en staatsinrichting samengevoegd. Anders gezegd: de staatsinrichting werd bij het vak geschiedenis ondergebracht. Dit laatste klinkt minder mooi, maar dekt in veel gevallen de praktijk.

Tal van geschiedenisdocenten zagen zich, nauwelijks voorbereid, geplaatst voor de zorg om binnen hun vak het onderricht in de staatsinrichting tot zijn recht te laten komen. Konsekwentie van deze nieuwe situatie is de vraag, die, toegespitst op de onderbouw van het algemeen voortgezet onderwijs, het onderwerp van deze beschouwing uitmaakt. Is een indeling van de leerstof, een vormgeving van ons vak denkbaar, die in redelijke mate waarborgt, dat de leerlingen ten aanzien van geschiedenis en staatsinrichting aan hun trekken komen? Hoe ziet een dergelijk 'harmoniemodel' eruit? Zo het leverbaar is.

2. BIJKOMENDE PROBLEMEN

Een direkt antwoord kan op deze vraag niet gegeven worden. De hier gestelde kwestie kan namelijk niet behandeld worden geïsoleerd van andere problemen, die eveneens samenhangen met veranderingen van de laatste jaren: nieuwe situaties in onderwijs en maatschappij. Haalbare suggesties zijn alleen dan mogelijk, wanneer problemen, die meespelen ook in kaart worden gebracht. Daarom hier eerst een opsomming van die bijkomende problemen.

a. In het onderwijs

Daar is allereerst het in de onderbouw naast elkaar voorkomen van twee soorten leerlingen. Zij, die, om het hier voor de hand liggende voorbeeld te noemen, geschiedenis en staatsinrichting als eindexamenvak zullen kiezen en de leerlingen, voor wie het onderricht in dit vak eindonderwijs is. De laatstgenoemde categorie is hier de eigenlijke probleemgroep. Pas sinds enkele jaren doet zich immers de situatie voor, dat het programma voor deze leerlingen reeds in de laatste klas van de onderbouw een afrondend karakter moet vertonen.

Oplossing van de tot hertoe geschetste gekombineerde problematiek is al lastig genoeg. De neteligheid van deze kwestie wordt echter nog versterkt door de lesurenvermindering in de nieuwe onderwijsbedeling. Immers voor de hier weergegeven opgave zijn in de eerste drie leerjaren maar twee uren per week beschikbaar. In beduidend minder tijd dan men vroeger voor het vak geschiedenis sec ter beschikking had moet nu een veel complexer karwei geklaard worden. Voor 4-VWO-leerlingen geldt hetzelfde vergeleken met vroegere

HBS-ers.

Het onderwijs in de hier behandelde materie moet voor een groot aantal leerlingen dus voltooid worden op een vaak beduidend jongere leeftijd dan vroeger. Deze faktor klemmt te meer, omdat juist de afrondingsfase in het hier besproken stofgebied een bepaald abstrak-tieniveau en de behandeling van een aantal formele zaken met zich meebrengt. Anderzijds zal deze konstatering een stimulans moeten zijn om niet te zeer, in de zin van te direkt, stofgericht bezig te zijn, maar uit te gaan van de beleavingswereld van de leerling.

Een volgende komplicerende faktor ligt opgesloten in de kategoriale indeling mavo-havo vwo, die de Wet Voortgezet Onderwijs met zich meebrengt. Verschillen tussen deze schoolsoorten zullen uiteraard ook in de aandacht betrokken moeten worden.

Naast de nieuwe schooltypen verscheen op de lesrooster een nieuw vak als maatschap-pijleer. Hoezeer de inhoudelijke vulling van dit vak ook jarenlang ter discussie zou staan, betrokkenen zien als doelstelling de maatschappelijke vorming van de leerlingen. Dat geschiedenis en met name staatsinrichting onder andere op staatkundig-politieke vorming gericht zijn, lijkt onbetwistbaar. Evenmin is voor discussie vatbaar, dat maatschappelijke en staatkundig-politieke vorming elkaar raken of ten dele overlappen. Alleen al op grond hiervan zal de verhouding met het vak maatschappijleer ook in onze overwegingen betrok-ken dienen te worden. Met name voor de mavo-scholen komt daar nog een dringende reden bij. Wil er voor de leerlingen, die ons vak niet in hun eindexamenpakket opnemen, iets terecht komen van de staatkundig-politieke vorming, dan zal dat alleen kunnen via een gezamenlijke planning door de docenten geschiedenis en maatschappijleer. Dit vanwege het krap toegemeten aantal uren voor dit vormingsgebied.

b. In de maatschappij

Tenslotte is het van belang om rekening te houden met maatschappelijke en staatkundige veranderingen en invloeden.

De wereld waarin we leven oefent op veel mensen een enorme druk uit, die naar veler besef niet in laatste instantie voelbaar is op de terreinen van opvoeding en onderwijs. Hoe dit door docenten geschiedenis individueel ook ervaren mag worden, de vraag in hoeverre de aktualiteit in het hier besproken vakonderricht betrokken moet worden mag en moet in deze tijd opnieuw aan de orde komen.

In dit kader zij verder nog gememoreerd de recente verlaging van de kiesgerechtigde leeftijd. Sinds enkele jaren kent ons voortgezet onderwijs stemgerechtigde leerlingen, dan wel levert dit onderwijs jonge mensen af, die de oproepingskaart voor een aanstaande verkiezing als het ware met hun diploma meekrijgen.

Waarbij dan nog bedacht moet worden, dat het afschaffen van de opkomstplicht bij verkiezingen geleid heeft tot een manifest worden van politieke onverschilligheid, die in ons land ongekend was en door velen niet vermoed werd. Bij de verkiezingen voor de Tweede Kamer in november 1972 bleef een slordige anderhalf miljoen stemgerechtigden thuis. Bij de gemeenteraadsverkiezingen in 1974 bedroeg het aantal ongeïnteresseerden het dubbele.

3. DOELSTELLING

Met name het memoreren van laatstgenoemde feiten is terzake als we spreken over de doelstelling van ons werk. Staatsinrichting beoogt de leerlingen kennis, vaardigheden en inzicht bij te brengen. Kennis van begrippen en van de werking van de staatsorganen.

Vaardigheden tot zelfwerkzaamheid en discussie gericht op een kritisch bezig zijn met staatsinstellingen en politieke verschijnselen in het algemeen. Ook de krant leren lezen en eigen standpunten kunnen formuleren. Inzicht in politieke stelsels en verhoudingen, in processen van menings- en besluitvorming. Gebeurtenissen en ontwikkelingen kunnen plaatsen.

Dit alles gericht op het verwerven van een attitude opgevat als een vorm van latent gedrag. Een studiehouding die de impuls levert tot levenslang leren ten bate van de vormgeving van de maatschappij.

Ook met het oogmerk, dat het staatsbestel en het politieke bedrijf ervaren worden niet als zaken die vreemd, geheimzinnig of bedreigend zijn, maar als een dimensie van de samenleving, waar je als burger uiteraard in participeert.

Na de kartering van het probleemgebied maakt de zojuist geformuleerde doelstelling misschien een hooggestemde indruk. De weergegeven moeilijkheden en de doelstelling waar we op mikken moeten echter beide in het oog gehouden worden. Bij voorbaat aan de ene of andere kant met minder genoeg nemen, kan alleen maar ten koste gaan van wat bereikbaar is.

Wanneer het toch gewenst is om tot een formulering te komen van een minimum, waarmee het onderwijs in ons vakgebied in welke schoolsoort dan ook afgesloten dient te worden, dan zal het bereiken van de zojuist weergegeven doelstelling toegespitst moeten worden op de volgende zaken. Het partijstelsel in ons land, met de vaak aan elkaar tegengestelde groepsbelangen door die partijen vertegenwoordigd, de gang van zaken bij de verkiezingen voor gemeenteraad, provinciale staten, Tweede en Eerste Kamer en de werkwijze van deze organen; met name de procedure bij het tot stand komen van een wet. Waar dan direkt aan toegevoegd zou kunnen, zo niet moeten worden — en daar blijkt dan al weer uit hoe moeilijk het is om een minimum af te bakenen —: tijd en situatie waarin onze partijen ontstonden.

Anders gezegd: geen school voor voortgezet onderwijs mag genoeg nemen met het afleveren van leerlingen, tot wie de essentie van 'de regering van het volk, door het volk en voor het volk' niet duidelijk is doorgedrongen. Jonge staatsburgers kunnen met minder niet toe.

Dat het niet gemakkelijk is hier de steen der wijzen aan te dragen, is op grond van het voorgaande wel duidelijk. Wat hier volgt moet dan ook gezien worden als een handreiking, die slechts bestaan kan uit het presenteren van een aantal mogelijkheden, overwegingen en te vervullen voorwaarden.

4. SUGGESTIES

In termen van eindexamenreglementen dient het onderwijs in de staatsinrichting gericht te zijn op de ontwikkeling van de staatsinstellingen en hun hedendaagse structuur en functie. Hierin is geformuleerd hoe onzes inziens het onderricht in de staatsinrichting idealiter gegeven moet worden. Niet alleen behandeling van de staatsorganen op zichzelf, maar tegen hun historische achtergrond of ingebed in hun wordingsgeschiedenis. Met het oog daarop wordt hier de voorkeur gegeven aan behandeling van de staatsinrichting geïntegreerd in de geschiedenis. Het nadeel van twee gescheiden kennissystemen wordt hierdoor voorkomen. En daarmee de problemen van de overdracht of toepassing van leerresultaten van het ene stofgebied in het andere.

Intussen zijn er verschillende mogelijkheden om staatsinrichting met geschiedenis te integreren. Gedacht kan hier worden aan themata als democratie of politieke partijen in Nederland, die waarschijnlijk het best aan de orde gesteld kunnen worden in de hoogste klassen van de onderbouw. Dergelijke onderwerpen vragen als het ware om een behandeling van algemene en actuele staatkundige begrippen en verschijnselen in samenhang met historische feiten en processen.

Om het begrip democratie voor leerlingen niet alleen een hedendaagse maar ook een historische notie te laten zijn zal toch iets van de Verlichting, de Franse revolutie en het tot stand komen van het algemeen kiesrecht gezegd moeten worden. Zullen politieke partijen naast actuele belangengroeperingen voor de leerlingen ook verschijnselen zijn met een historische dimensie dan zal iets aan de orde moeten komen van de tijd waarin en de oorzaken waardoor die partijen ontstonden.

Een weldoordachte opbouw van een les of schema van lessen in bovenbedoelde zin maakt integratie van staatsinrichting in geschiedenis tot een goede zaak. Om redenen van beschikbare — of niet beschikbare — tijd zal een dergelijke behandeling van thema's ook wenselijk kunnen zijn.

Verder gaat deze beschouwing vergezeld van twee zogenaamde memolijsen (zie bijlage 1). De ene met begrippen uit de staatsinrichting, die aansluiten bij de algemene geschiedenis en de andere lijst bestaande uit begrippen met betrekking tot de staatsinrichting van Nederland. Deze lijsten willen attenderen op — herinneren aan — begrippen in de geschiedenis met een duidelijk staatkundig of politiek karakter om te wijzen op evenzo vele gelegenheden of momenten om over te stappen op of aan te haken bij de staatsinrichting. Daarnaast zijn deze lijsten echter bedoeld om ook nog een ander doel te dienen. En daarbij moet iets gezegd worden over een nadeel, dat integratie van vakken met zich mee kan brengen. Namelijk dat van verbroekeling. Het ging en gaat hier om de vraag hoe geschiedenis en staatsinrichting samen tot hun recht kunnen komen. Het stofgebied van het vak geschiedenis is uitgebreider dan dat van de staatsinrichting. Dit kwam vroeger ook tot uiting in de uren tellen, die voor beide vakken ingeruimd waren op de lesroosters van de H.B.S. Voor de hand liggend is dan ook om te spreken van integratie van de staatsinrichting in de geschiedenis en niet omgekeerd. Wat echter niet betekenen mag, dat wat aan staatsinrichting behandeld wordt aan het toeval wordt overgelaten. Duidelijker gezegd: de dosis staatsinrichting in ons gekombineerde vak mag niet uitsluitend bepaald worden door gelukkige of voor de hand liggende integratiemomenten. Daarvoor moeten garanties ingebouwd worden.

Hiermee zijn we terug bij de tweede functie van de memolijsen waar reeds op bedoeld werd. Met name in het laatste jaar van de onderbouw kan de leraar deze lijsten gebruiken om na te gaan welke begrippen of onderwerpen uit de staatsinrichting per se nog aan de orde moeten komen. Gedacht is aan de mogelijkheid om op deze lijsten een na te streven minimum aan te geven. Dit is echter te zeer afhankelijk van schoolsoort en -situatie. Inzicht en doelstelling van de docenten moeten hier medebepalend zijn. Duidelijk zal zijn dat deze lijsten, wat beide gebruiksmogelijkheden betreft, niet meer dan een leidraad willen zijn.

Als tweede bijlage van dit hoofdstuk moet de lijst van (deels) voorspelbare aktualiteiten gezien worden. Dit ook weer als wenk om bij voorbaat gespist te zijn op aangrijpingspunten voor het met elkaar in verband brengen van leerstof en eigentijds gebeuren. Dat de motivatie van leerlingen met deze vorm van integratie zeer gediend kan zijn, hoeft geen betoog. Waar de vraag nog aan toegevoegd kan worden of het pedagogisch verantwoord mag heten een hier gegeven mogelijkheid onbenut te laten. De gelegenheid namelijk om

de leerlingen zin of achtergrond te laten ontdekken in het gebeuren in de hen omringende wereld.

Naast dit alles wordt de mogelijkheid om gedurende een aantal lessen met pure staatsinrichting bezig te zijn — kennis van staatsinstellingen en hun functies — hier zeker niet afgewezen. Dat kan in bepaalde gevallen eenvoudig wenselijk en dus zeer wel denkbaar zijn. Weer afhankelijk van zaken als aard van de school en situatie van de klas en mede gezien de eigen aard van het vak staatsinrichting, dat zich niet altijd laat integreren met of in het vak geschiedenis.

Graag wordt hier ook gewezen op de volgende woorden aan het begin van het hoofdstuk over werkvormen. 'Eerst langzamerhand trekt de leerling uit de aangereikte bouwstenen een hem passende totaliteit op. Meestal zal het dus noodzakelijk zijn een zelfde stofeenheid op verschillende manieren te benaderen'. Op deze plaats wil daarmee gezegd zijn dat het en en de voorkeur verdient boven het of of.

Onze suggestie kan als volgt worden samengevat. Het verdient voorkeur om de behandeling van staatkundige begrippen en de werking van de Nederlandse staatsinstellingen te integreren in geschiedenisles of -onderwerp.

Met behulp van de bijgevoegde memolijsten kan naderhand vastgesteld worden in hoeverre de vereiste (basis)begrippen onder de loep genomen zijn en welke staatkundige begrippen of verschijnselen nog behandeling vereisen. Op zich zelf staande lessen staatsinrichting zijn hier zeker denkbaar.

Leidraad bij dit alles dient het besef te zijn, dat staatsinrichting in eerste instantie gericht moet zijn op vorming van jonge mensen tot actieve staatsburgers. Drang tot volledigheid bij de docent kan realisering van dit doel in de weg staan.

5. VOORWAARDEN

Tenslotte nog enkele opmerkingen over eisen of voorwaarden, die door dit alles aan leraren gesteld worden.

Terwille van de samenhang zal de leraar bij moeten houden wat behandeld is. Voor zichzelf en ten bate van vakkollega's aan wie klassen, vaak noodgedwongen, overgedragen moeten worden.

Verder zal er niet alleen overleg tussen geschiedenisdocenten onderling plaats moeten vinden, maar ook met de leraren maatschappijleer aan dezelfde school. Vooral op mavo-scholen kan het voorkomen, dat het vak maatschappijleer een compensatiemogelijkheid te bieden heeft voor de politieke vorming, die de leerlingen bij het vak geschiedenis door bijvoorbeeld een tekort aan tijd gemist hebben. Men moet dus van elkaar weten wat ieder voor zich en wat men samen doet.

Nog een enkele opmerking over het abstraktieniveau, waaraan in ons vak niet altijd te ontkomen valt. Dit in het bijzonder met het oog op leerlingen met matige capaciteiten, die op hun veertiende jaar al eindonderwijs in geschiedenis en staatsinrichting krijgen. Juist ten aanzien van deze leerlingen mag niet te gauw of te vaak het besluit genomen worden, dat bepaalde onderwerpen of begrippen toch te moeilijk voor hen zijn. De leraar zal hier alert moeten zijn op mogelijkheden van konkretisering, aktualisering en vereenvoudiging. Hij zal juist bij die leerlingen zijn inventiviteit aan moeten wenden om via een bepaalde dosering en aangepaste werkvormen de stof verteerbaar te maken, te vertalen naar de leerling toe. Op de transformatorfunctie van de leraar komt het vooral bij deze leerlingen aan. Om hun begrip en belangstelling bij te brengen voor zaken op een terrein,

waar ook zij hun hele leven mee in aanraking zullen komen (zie ook bijlage 3 van dit hoofdstuk).

Motiverend zal de leraar alleen dan kunnen zijn wanneer hij zelf gemotiveerd en geëngageerd is. Bijvoorbeeld kranten leest en aktualiteitenrubrieken van de televisie volgt. Niet alleen om de informatie, die deze media te bieden hebben, maar vooral ook om hun commentariërende en opiniërende waarde. Alleen dan zal hij zelf meningvormend en tegelijkertijd nuancerend bezig kunnen zijn.

Immers, onderwijs dat leerlingen aflevert zonder mening over belangrijke — lees hier politieke — aangelegenheden heeft gefaald. Zulke leerlingen zal het later in veel gevallen ontbreken aan een dosis politieke weerbaarheid, die noodzakelijk is. Nodig om de eerste de beste agitator te herkennen. Want gevaren zijn daar het grootst waar zelfs de leegte van holle frasen niet wordt opgemerkt.

Bijlage 1

MEMOLIJS VAN BEGRIPPEN UIT DE STAATSINRICHTING (algemeen)

OUDHEID

staat
stadstaat, polis
koning
wetgeving
rechtspraak
aristokratie
demokratie
tiran(nie)
diktator (diktatuur)
despotisme
absolutisme
volksvergadering
senaat
republiek
volkstribuun
veto
onschendbaarheid

MIDDELEEUWEN

koning-hofmeijers
zendgraven, markgraven
rijksdag
kerkelijke macht — wereldlijke macht
konkordaat
leenstelsel, feodalisme
vazal
Magna Charta
parlement
inquisitie
natie, nationaal besef
keurvorst

NIEUWE GESCHIEDENIS

(de)centralisatie
droit divin
verlicht despotisme
trias politica
volkssoevereiniteit
de rechten van de mens
grondwet of konstitutie
revolutie
dienstplicht
censuur
liberalisme
grondrechten
(anti)-klerikalisme
distriktenstelsel
socialisme (utopisch en wetenschappelijk)
anarchisme
volkenbond
N.S.D.A.P.
dominion
kolonie
fascisme
V.N. (U.N.O.)
Nato (Nato)
E.(E.).G.
Raad van Europa
Benelux
konstitutionele monarchie
satellietstaat
volksrepubliek
president
staatsgreep, coup, putsch
junta
bondsdag
lagerhuis - hogerhuis
referendum
plebisciet

MEMOLIJS VAN BEGRIPPEN UIT DE STAATSINRICHTING (Nederland)

stadsrecht	C.H.U.
schout, schepenen	K.V.P.
burgemeester	P.v.d.A.
vroedschap	V.V.D.
privilege	S.G.P.
stadhouder	C.P.N.
landvoogd	P.S.P.
standen - gewestelijke staten -	P.P.R.
Staten-Generaal	D. 66
ruggespraak	DS. 70
eenparigheid van stemmen	B.P.
koöptatie	G.P.V.
(raad)pensionaris	C.D.A.
oligarchie	stembusakkoord
generaliteitslanden	doorbraak
aktief en passief kiesrecht	lijsttrekker
censuskiesrecht	zwevende kiezers
grondrechten	dekonfessionalisering
onschendbaarheid van de koning	Tweede Kamer
ministeriële verantwoordelijkheid	Eerste Kamer (senaat, senator)
verkiezingen (St.Gen.-Prov.-Gemeente)	premier of minister-president
provinciale staten, gedeputeerde staten	minister
gemeenteraad, burgemeester en wethouders	staatssekretaris
(niet)konfessionele partijen	kommissaris van de koningin
liberalen	departement of ministerie
R.K.S.P.	kabinet of ministerie
S.D.A.P.	ministerraad
sociale wetgeving	troonrede
koalitie	begroting
evenredige vertegenwoordiging	Prinsjesdag
links - rechts	kiesdeler
konservatief - progressief	restzetels
N.S.B.	fraktie (-leider)
regeringskrisis (kabinetskrisis)	quorum
kabinetsformatie	rechten van de Kamers
formateur, informateur	grondwet(sherziening)
regeringspartijen	wetsontwerp
regeerakkoord	Raad van State
oppositie (partijen)	de Kroon
(extra) parlementair kabinet	kantongerecht
zakenkabinet	arrondissementsrechtbank
koalitiëkabinet (koalitiëregering)	gerechtshof
vakverbond	Hoge Raad
S.E.R.	aktiegroepen
A.R.	motie (van orde, van wantrouwen of afkeuring)

Bijlage 2

DEELS VOORSPELBARE AKTUALITEITEN (i.v.m. staatsinrichting)

Tweede-Kamer (gemeenteraads) debat
 kabinetskrisis
 verkiezingen (in eigen land, elders in Europa, V.S.)
 kabinetsformatie
 partijkongres
 interview met politikus (Bibeb)
 benoeming burgemeester of kommissaris van de koningin

E.E.G.-beraad
 vergadering Raad van Europa
 Nato - konferentie
 zitting algemene vergadering Verenigde Naties
 (spoed)bijeenkomst Veiligheidsraad
 staatsgreep of revolutie (in buitenland)
 rassenoelust
 bezoek staatshoofd/politikus uit buitenland (of aan een land in het buitenland)
 troonrede, miljoenennota
 gemeentelijke herindeling en gewestvorming
 nota of rapport van regering, minister of partij
 cao-onderhandelingen/loonoverleg
 staking/bedrijfsbezetting
 bestemmingsplan van een gemeente

Bijlage 3

ENKELE AKTIVERINGSMOGELIJKHEDEN

Bij staatsinrichting, zo is opgemerkt, kunnen onderwerpen, die voor veel leerlingen abstrakt of formeel van aard zijn, niet altijd vermeden worden. Desondanks werd ook geponeerd, dat het staatsbestel en het politieke bedrijf door de leerlingen niet ervaren mogen worden als vreemd, geheimzinnig of bedreigend, maar als een dimensie van de samenleving, waarin elke burger participeert. Om dit te bereiken zullen elementaire politieke zaken dicht bij de leerlingen gebracht moeten worden. Zo kan het tot stand komen van een wet tot een weinig boeiende zaak voor leerlingen gemaakt worden, terwijl dit helemaal niet nodig is. De procedure in kwestie zal in veel gevallen pas interessant worden, wanneer men deze de revue laat passeren aan de hand van een onderwerp, dat de leerlingen zelf aanspreekt. Werken in de richting van een actief staatsburgerschap zal vooral door inleving van deze aard nagestreefd moeten worden.

Anders gezegd: om te motiveren zullen we bedacht moeten zijn op mogelijkheden om te konkretiseren, te aktualiseren en te activeren. Variatie van werkvormen zal hier niet in eerste instantie beoogd moeten worden om monotoniciteit of verveling te voorkomen, maar zal afgestemd moeten zijn op de doelen, die men per les of lesonderdeel wil bereiken. Met andere woorden: elke werkvorm zal functioneel moeten zijn met betrekking tot het op dat moment beoogde doel. Zo zal het organiseren van verkiezingen onder leerlingen bijvoorbeeld weinig zinvol zijn als vooraf de standpunten van de betreffende partijen niet duidelijk gemaakt zijn.

Enkele complexe werkvormen zoals de nummers 11 en 12 zullen meer informatie en voorbereiding vergen dan hier summier gegeven of aangeduid wordt. Waarschijnlijk overbodig op te merken, dat de hier weer te geven reeks van aktiveringsmogelijkheden tal van variaties en uitbreidingen toelaat en daartoe ook uit wil nodigen.¹⁾

1. Wat is een politieke partij? Leerlingen in groepen (of via klasgesprek) deze vraag laten bespreken en antwoord laten formuleren. Rapportage door elke groep. Gemeenschappelijke formulering als eindresultaat.
 2. Wat is een fractieleider? Waaruit bestaat zijn werk? Over welke kwaliteiten zal een fractieleider moeten beschikken? Bespreken in groepen. Daarna rapportage per groep. Proberen tot een gezamenlijk oordeel te komen. (voor fractieleider kan bijv. ook gelezen worden: wethouder, minister of minister-president)
 3. Krante-artikel, artikel uit Reflector, Blikopener of Antenne als uitgangspunt voor groeps- en/of klasgesprek. Standpunten van V.V.D., P.v.d.A. etc. naar voren laten komen met bijbehorende argumenten. Debat tussen leerlingen of groepen met overige leerlingen als publiek?
 4. De P.S.P. is tegen bewapening en wat daarmee samenhangt. Verdeel de klas in groepen. Elke
- 1) Deze bijlage bestaat uit materiaal en suggesties van H.M. de Weerd en P.H.F. Gieles, met enkele variaties en toevoegingen.

groep formuleert een motie van de P.S.P. in verband met bovengenoemd standpunt. Een van de groepen, de 'P.S.P.-fractie' verdedigt daarna zijn motie tevenover de andere groepen, die dan andere partijen vertegenwoordigen.

5. Passage uit: Bestuursinrichting der Republiek, een hoofdstuk uit Westendorp Boerma, Leerboek der Geschiedenis.

In de steden bleef het bestuur berusten bij de vroedschappen, gewoonlijk 24 of 36 leden, die levenslang zitting hadden. Als iemand stierf, kozen de anderen een nieuw lid of zij maakten een 'dubbeltal' (voordracht van twee personen) op, waaruit de stadhouder een keuze deed. Zij kozen natuurlijk mensen uit hun eigen kring. Aangezien personen die niet tot deze toonaangevende families behoorden, geen invloed hadden, noemt men dit soort bestuur een familieregering of oligarchie. De leden der regerende families werden regenten, aristocraten of patriciërs genoemd.

Het waren bijna uitsluitend calvinisten. Elk jaar kozen de vroedschappen (of de stadhouder uit dubbeltallen) burgemeesters uit hun midden, in de meeste steden twee, maar in Amsterdam vier, die voor het dagelijks bestuur zorgden.

Op dezelfde manier werden de schepenen aangewezen, die samen met de schout de rechtbank vormden. Een rechtsgeleerde sekretaris, de pensionaris, hielp burgemeester en vroedschap bij hun werk. De vergaderingen van de vroedschappen waren geheim, evenals die van de Staten en die van de Staten-Generaal.

- a. Lever kritiek op de manier waarop tijdens de Republiek de stedelijke besturen werden samengesteld en funktioneerden.
- b. Wat vind je van de hier beschreven situatie, wanneer je bedenkt dat deze voorkwam in de zeventiende en niet in de twintigste eeuw?

6. Vrijheid individu — rechten van de gemeenschap.
Boer Jansen wil op eigen grond een camping beginnen.
Welke eisen stelt het gemeentebestuur?

7. Een klas gaat van enkele partijen na hoe men denkt over enkele prioriteiten of kwesties in de Nederlandse politiek. Wil men dit uitzoeken voor vier partijen, dan de klas ook verdelen in vier groepen.
Bruikbaar hiervoor zijn bijvoorbeeld krante-artikelen, uitslagen van stemmingen in Tweede Kamer of gemeenteraad, verkiezingsleuzen, opnamen van gedeelten van politieke debatten op de videorecorder, kopieën van partijprogramma's. Alle groepen rapporteren. Elke leerling noteert daarbij voor zichzelf. Daarna maakt ieder voor zich een keuze en worden er verkiezingen gehouden.

8. Interessante resultaten verkrijgt men bij de volgende werkwijze.
Fotokopieer uit de partij-programma's, die men voorhanden heeft, drie à zeven onderdelen, die enerzijds voor de onderscheiding der partijen relevant kunnen zijn, anderzijds door de leerlingen kunnen worden begrepen. Dus niet: financiën, economie enz. Maar bijvoorbeeld wel: verkeer, inkomensverdeling, sociale zorg, milieu, ontwikkelingshulp, gezondheidszorg, NAVO.
Laat de aanduiding van welke partij zo'n programmapunt afkomstig is weg. Verdeel de klas in groepjes van drie of vier leerlingen en geef aan elk groepje één onderwerp en al de betreffende onderdelen van de aanwezige partijprogramma's. De groepen bestuderen hun onderwerp en dienen tot een keuze te komen voor één van de programma's wat betreft hun onderdeel. De groepen rapporteren over hun bevindingen met een uitvoerige motivering — afweging van voor en tegen — van hun keuze. Aan het einde van de rapportage maakt de leraar bekend van welke partij de gekozen standpunten telkens afkomstig zijn.
Het is mogelijk, dat de leerlingen dan tot een verrassende partijkeuze zijn gekomen. Als dat zo is, blijkt een discussie (eerst bijv. in groepen, dan rapportage) nuttig te zijn over de vraag: kiezen wij een partij op grond van zijn programma of om andere redenen?

9. Bezoek aan gemeenteraad of Tweede Kamer. Het maken van een afspraak is wenselijk. Voor de Tweede Kamer belle men de Griffie van de Tweede Kamer. Het bezoek wint aan betekenis, wanneer men op de hoogte is van de agenda en vooraf stukken ter inzage kan krijgen.

10. Enkele weken voor de verkiezingen affiches van politieke partijen in lokaal ophangen. Gesprek over politiek en politieke vorming op school komt dan vanzelf.
Leerlingen korte interviews laten houden met mensen, die raambiljet opgehangen hebben of met kandidaten voor de gemeenteraad. Bij deze mensen informeren naar motivatie van hun keuze of enkele korte vragen voorleggen. Ter vergelijking uiteraard steeds dezelfde vragen.
Andere mogelijkheid: deze politiek bewuste mensen uitnodigen voor forum of vergadering met bijvoorbeeld 10 minuten spreektijd per gast en discussie.
11. Kort geding, zoals meer bekend geworden via de televisie.
Hiervoor is een blokkur nodig wegens de nogal tijdvergende procedure. Uitgegaan wordt van een duidelijk geformuleerde stelling over een kwestie, die ook voor de leerlingen van controverse aard is.
Twee advocaten — één pro, de ander kontra de stelling — worden elk geassisteerd door drie getuigen. Dit alles onder leiding van een voorzitter. De rest van de aanwezigen is publiek en jury. De jury stemt voor en na de zitting over het juist of niet juist zijn van de stelling.
Deze spelvorm vraagt uiteraard enige voorbereiding.
12. Gemeenteraadspel.
Een simulatiespel voor docent en leerlingen over de eigen gemeente.
Eerst moet de politieke samenstelling van de raad en de agenda van de raadsvergadering vastgesteld worden.
Hoofdmomenten van de vergadering zijn:
— presentatie van standpunt van b en w door de burgemeester
— reactie van de fracties
— eventueel repliek van b en w en dupliek van de fracties
— stemming.
Kommissie- en fractievergadering kunnen binnen dit geheel ingelast worden. Ook dit spel vraagt voorbereiding. Maar ook in die fase zullen spelen en leren moeilijk van elkaar te onderscheiden zijn en elkaar wederzijds stimuleren. Dit alles dus tot leering ende vermaeck.

WERKVORMEN IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

Het aantal publikaties over werkvormen is de laatste jaren gelukkig toegenomen. In veel gevallen echter zal de vrouw of de man van de praktijk voor het probleem gestaan hebben: hoe de beschreven werkvormen toe te passen in het onderwijsleerproces. Wellicht zou ook de verkeerde opvatting kunnen ontstaan dat het toepassen van werkvormen louter een kwestie van techniek is. Werkvormen dienen o.i. echter te functioneren ten opzichte van het gestelde onderwijs- en leerdoel en dienen een juiste plaats in te nemen in het leerproces. Zo kan de werkvorm "diskussie" gebruikt worden als "instap", maar ook als middel om reeds aan het begin van een themabehandeling te komen tot een probleemstelling.

In dit hoofdstuk is gepoogd de werkvormen te plaatsen tussen enkele andere componenten die in het onderwijs een rol spelen zoals o.a. media, doelstellingen en leeractiviteiten. Het grootste deel van dit hoofdstuk is gewijd aan een uitvoerige beschrijving van een aantal werkvormen teneinde de mogelijkheid van praktische toepassing te vergroten. Aan die beschrijving gaan vooraf een korte algemene beschouwing over werkvormen en een overzicht van te hanteren werkvormen in het geschiedenisonderwijs. Voor de toepassing van de beschreven werkvormen wordt ook verwezen naar het hoofdstuk "Een uitgewerkt voorbeeld: de arbeidende klasse in Nederland in de 19e eeuw".

1. INLEIDING

Een werkvorm is een organisatievorm die deel uitmaakt van het onderwijsleerproces. Dit proces omvat de manier waarop de docent de stof behandelt en de verwerking van die stof door de leerling. In een werkvorm gaat het dus om twee activiteiten die elkaar beïnvloeden. Die wederzijdse beïnvloeding vormt de interactie tussen het gedrag van de docent en het gedrag van de leerling. Wanneer bijvoorbeeld het gedrag van de docent sterk overheerst, zoals in een doceerles, dan hebben we te maken met een werkvorm die nogal verschilt met de situatie waarbij de leerling zelfstandig aan een opdracht werkt. Vanzelfsprekend zijn beide activiteiten van de docent en de leerling – het onderwijzen en het leren – gericht op een gemeenschappelijk doel.

Samenvattend wordt een werkvorm dus bepaald door drie elementen: doelstelling, de stof(inhoud) en de interactie. De wijze waarop men deze drie elementen weet te organiseren vormt dan de werkvorm.

Een werkvorm zouden we als volgt kunnen omschrijven: het geheel van onderwijs- en

leeractiviteit, in een bepaalde tijd uitgeoefend, om een, door de leraar of leerling of beiden, gesteld doel te bereiken.

Vanzelfsprekend zijn er meer factoren die een werkvorm beïnvloeden: leeftijd van leerlingen, groepsgrootte, ervaring van de docent, exameneisen, aantal beschikbare uren, beschikbaar materiaal, enz.

Uit de lijst van voorgestelde werkvormen kan men niet zo maar een willekeurige nemen. Wanneer men een voorstander is van variatie van werkvormen, dan mag die variatie niet op willekeur berusten. Er is in het overzicht wel een zekere hiërarchie aanwezig. Wie niet heeft geleerd goed te luisteren zal in de discussie maar al te vaak storen. Leesvaardigheid, het maken van een schema, het samenvatten van een tekst, het zelfstandig zoeken van relevante informatie, het zijn allemaal voorwaarden om een werkstuk van niveau te kunnen produceren.

Werkvormen moeten functioneel zijn: leent deze stof zich voor een klasgesprek? Zo ja, heeft de groep voldoende ervaring in het voeren van zo'n gesprek? Beschik ik over voldoende tijd? enz. enz.

Zo is de vraag gewettigd of in de onderbouw wel alle genoemde werkvormen aan bod kunnen komen. Is een discussie wel mogelijk met leerlingen voor wie een standpunt vaak niet meer is dan een met agressiviteit omgeven burcht van veiligheid? Moeten wij niet wachten tot zich een sociaal rijpingsproces heeft voltrokken, waaruit tolerantie en respect groeien als fundament voor een oordeel dat zich in de loop van een gesprek ontwikkelt? Wij menen van niet. Ook dat rijpingsproces is een leerproces dat zich niet per se alleen buiten de school en buiten de begeleiding van de docent behoeft af te spelen. Discussie is in de onderbouw zeer wel mogelijk, mits een aantal regels is gegeven, enkele primaire vaardigheden zijn inge oefend en mits de docent het niveau van zijn leerlingen accepteert, o.a. door niet voortdurend met zijn eigen volwassen oordeel en autoriteit de eigen oordeelsvorming van leerlingen te belemmeren.

Dat de verschillende werkvormen, toegepast op een zelfde leerstofeenheid, dikwijls vloeiend in elkaar overlopen, behoeft voor de ervaren docent geen betoog. Zeker zal hij in zijn planning voor de lesuren al rekening houden met een gewenste voortgang van het leerproces. Daarnaast zal hij flexibel genoeg zijn om eventueel snel om te schakelen. Blijkt tijden's het zelfstandig werken aan opdrachten, dat er in de klas een enorme honger naar informatie bestaat, dan zal hij er niet voor terugschrikken het geplande werkproces stop te zetten en met een uiteenzetting aan de gebleken behoefte te voldoen.

Tenslotte, bijna elke werkvorm heeft zijn specifieke doel. Maar dat wil niet zeggen dat andere doelen buiten spel blijven. Meestal toch liggen zij impliciet in de werkvorm verborgen of zijn er zelfs voorwaarde van.

Wie bijv. met zijn klas gaat dramatiseren, zal zijn hoofddoel niet in het cognitieve vlak zoeken. Evokatie, inleving, motivatie staan voorop. Maar cognitieve doelen als feitenkennis en begrip spelen, voor de leerlingen desnoods onbewust, hun rol.

2. EEN OVERZICHT VAN WERKVORMEN IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS

Het bijgaande overzicht heeft niet de pretentie een volledig en volmaakt overzicht te zijn van de werkvormen in het geschiedenisonderwijs; ongetwijfeld ontbreken bepaalde werkvormen.

In het schema hebben wij een driedeling gemaakt, waarbij van links naar rechts de rol van de docent van centrale, aanbiedende figuur verandert tot die van begeleider, stimulator en raadsman, terwijl omgekeerd de leerling gezien wordt als eerst meer passief-receptief, dan als "gelijkwaardig medewerker" en tenslotte als zelfonderzoeker, diegene die zelf problemen stelt, zelf oplossingen aandraagt, zelf gaat oordelen, enz.

Nogmaals, alles op zijn niveau, binnen de mogelijkheden van zijn leeftijd en capaciteiten.

Het werken met groepen hebben wij niet als een aparte werkvorm onderscheiden. Men zou hier, ter onderscheiding van werkvormen, beter kunnen spreken van groeperingsvormen. Nemen we de twee uitersten van de frontale les en het bezig zijn met individuele opdrachten, dan is het in de praktijk vaak zo dat ook die situaties elementen van groeps-werk kunnen inhouden, soms zelfs tegen de zin en de bedoeling van de leraar. Wel kan natuurlijk heel doelbewust worden aangestuurd op werken in groepen, waarbij de docent een taakverdeling aangeeft. Bij enkele praktische voorbeelden komen we hierop terug.

3. VOORLEZEN

a. Inleiding

Voorlezen, vertellen, voordragen is een werkvorm van verbale aard en met een aanbiedend karakter. Meestal zal de docent zelf deze activiteit beoefenen, hoewel het ook denkbaar is een leerling te laten voorlezen.

De activiteit van de leerling is beperkt tot luisteren en mee-beleven. Het voorlezen heeft een boodschapkarakter: er wordt informatie aangeboden middels het gesproken woord. Verlangt men dat deze informatie gekend, begrepen en verwerkt wordt en bovendien in het verdere verloop van het leerproces een basis vormt om verder mee te werken, dan stelt men verkeerde verwachtingen ten aanzien van de bruikbaarheid van deze werkvorm. Het effect van het voorlezen op het verwerven en verwerken van informatie moet niet te hoog worden aangeslagen. Leerpsychologisch beschouwd is het voorlezen een onding, aldus Knoers (*Algemene Onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs*, Assen 1972 -4, blz. 212).

b. Funkties

De waarde van het voorlezen ligt hoofdzakelijk op het affektieve gebied. We zouden hier een drietal funkties willen onderscheiden: motivering, instap en illustratie. Uiteraard hangen deze drie funkties nauw met elkaar samen.

— 1. Motivering

Het woord wordt geboren uit een gevoelstoestand die er door wordt overgebracht op anderen. Woorden, zinnen moeten daarom worden uitgezonden met een emotionele lading en wel zo dat zij bij de ontvanger dezelfde emotie opwekken. Wanneer de emotionele draaggolf bij het zenden tekort schiet, blijven de woorden "leeg": zij worden wel gehoord, niet verstaan.

SCHEMA DIDAKTISCHE WERKVORMEN VOOR HET GESCHIEDENISONDERWIJS

Aanbiedend, docent	mededelend leerlingen	Gespreksvormen docent leerlingen	Uitnodigend, opdrachtgevend docent leerlingen
mededelen instrueren vertellen betogen voorlezen voordragen beschrijven uitleggen probleem stellen	→ luisteren meedenken beleven notities maken	vragen antwoorden antwoorden vragen waarnemen leiden begeleiden ↔ onderling spreken: ↓ brainstorming onderwijsleerge- sprek, klasgesprek, leerlingen- diskussie	verzamelen en ordenen van materiaal • geven van opdrachten (vrij of gebonden) tot ... → spreekbeurt boekbespreking werkstuk, verslag collage, krant maken maquette tentoonstelling • begeleiden van → • stimuleren van ... → kaartjes maken schema, tijdbalk bestuderen helpen bij ... → samenvatten vragen maken probleem oplossen probleem zoeken probleem stellen • corrigeren van ... → controleren/ evalueren van ... → interview enquête stillezen (mede-) evalueren rollenspel dramatiseren
tonen (films, dia's, enz.) laten horen (band, enz.)	→ kijken luisteren beleven waarnemen		

Voorlezen kan een middel zijn om in contact te komen met de gevoels- en beleavingswereld van leerlingen. Los van de informatieve inhoud van het verhaal dient men vooraf na te gaan om welke emoties het gaat, al valt hierover ten aanzien van de leerlingen niets met zekerheid te voorspellen, omdat men nu eenmaal met verschillend geaarde leerlingen te maken heeft. Zo is het niet ondenkbaar dat veel leerlingen (voorlopig) niet veel verder komen dan een passieve registratie van de emoties van de figuren en gebeurtenissen uit het verhaal. Het is evenwel ook niet uitgesloten dat tijdens het luisteren een emotionele betrokkenheid (gevoelens van instemming en/of afkeer) ontstaat, die kan leiden tot gemotiveerd gedrag in het verdere leerproces. Het voorlezen kan bepaalde prikkels oproepen van bijv. nieuwsgierigheid. In dit verband stelt het gebruik van deze werkvorm eisen aan de presentatie: stemgebruik, intonatie, tempo, uitspraak, levendigheid van gebaren.

— 2. Instap

Nauw samenhangend met de motiverende functie van het voorlezen zou een verhaal ook dienst kunnen doen als "instap" bij de behandeling van een onderwerp. We willen aangeven aan welke voorwaarden een instap moet voldoen. De instap dient zo gekozen te worden dat hij toegang geeft tot de kern van het te behandelen thema (probleemstelling) en zo mogelijk een richting aangeeft om in het vervolg van het leerproces enkele problemen nader te onderzoeken.

Wil men de leerlingen vertrouwd maken met de afhankelijkheidspositie van 19e-eeuwse arbeiders, dan kan men bijv. uit L.P. Boon, "Pieter Daens" enkele fragmenten voorlezen, waaruit die afhankelijkheid niet alleen blijkt, maar ook iets aangeeft omtrent oorzaken en gevolgen van het probleem.

Willen deze leeractiviteiten slagen, dan moet het vertrekpunt zo gekozen worden dat de leerlingen door het verhaal geboeid raken. Er moet bijvoorbeeld verwondering of verontwaardiging ontstaan.

Aan het begin van een onderwerp doet de leraar een appèl op spontaneïteit en innerlijke betrokkenheid. De instap heeft primair geen cognitieve functie. Het is de taak van de docent in de beleavingswereld van het kind ervaringen op te sporen, waar het verhaal als instap op kan aansluiten. Zo lijkt in het kader van de 19e-eeuwse kinderarbeid in Nederland een verhaal over de motieven van S. van Houten ten aanzien van zijn wetsontwerp kinderarbeid minder geschikt als instap dan een beschrijving van de toestanden van Maasrichtse kinderen in de aardewerkfabrieken van de Fa. Regout.

De laatste voorwaarde, die bij het gebruik van de exemplarische methode richting geeft aan de keuze van de voor te lezen verhalen wordt gevormd door de discussie of het klasgesprek over de te volgen procedure: welke deelproblemen gaan we nu nader onderzoeken en hoe gaan we dat doen?

De leerlingen volgen niet het rechte spoor, uitgezet door de docent, maar gaan zelf — ook methodisch — op zoek. Daartoe is, zoals reeds vermeld, innerlijke betrokkenheid vereist. Zo mogelijk zal de instap voldoende problematiek moeten geven om een werkmethode te kunnen ontwikkelen. Met andere woorden, het verhaal moet geen acceptabele oplossingen geven en het te schilderen probleem dient meerdere aspecten te bieden. (Voor een uitvoerige uiteenzetting van de exemplarische methode kan dienen het boekje van C. Mommsers, "De plaats en de betekenis van het exemplarisch onderwijs in de didaktiek", Malmberg 's-Hertogenbosch, 1967.)

— 3. Illustratie

Jan Romein heeft de tegenstelling algemeen-individueel een typisch historische genoemd. Hierop aansluitend zou men het voorlezen in het geschiedenisonderwijs illustratief kunnen noemen in de betekenis van een konkrete uitwerking van algemene factoren van een historisch verschijnsel. Het cognitieve doel zou dan kunnen zijn het letten op verschillen en overeenkomsten tussen het algemene en bijzondere. Desnoods kan de docent na het voorlezen enkele trefwoorden op het bord schrijven als geheugensteuntje. Bij een onderwerp als de toestand van de industriearbeiders in de 19e eeuw worden altijd genoemd: lage lonen, lange arbeidstijden, slechte behuizing, slechte gezondheid, enz. Via de vorm uitleggen en betogen zijn deze gegevens verhelderd voor de leerlingen. Een verhaal over de toestanden in en rond de Leidse wolfabrieken kan in concreto deze algemene factoren pregnanter maken, dwz. in hoeverre was de situatie in Leiden een uitzondering of een bevestiging van de algemene regel.

c. De plaats in het leerproces

In alle genoemde functies zal het duidelijk zijn dat de werkvorm voorlezen geen middel is dat het leerproces langdurig en intensief op gang houdt. Lang en aandachtig luisteren, bijv. 20 minuten, is een activiteit die leerlingen in de onderbouw niet opbrengen. Bovendien, de leeractiviteiten, die we in het onderwijs beogen, liggen vaak op het cognitieve vlak en zoals is vastgesteld: de waarde van het voorlezen ligt primair op het affectieve vlak. Daarom zal het voorlezen steeds gebeuren in combinatie met andere werkvormen, bijv. discussie of klasgesprek (n.a.v. het verhaal over 19e-eeuwse arbeiders over de vraag: waardoor leefden die arbeiders in zulke toestanden?) of het zoeken van verdere informatie.

In de tijd gezien komt het voorlezen als motiverende functie en als instap vooraan in het leerproces aan de orde, bij het voorlezen als illustratie is het moeilijk een plaats vast te stellen.

d. De keuze van de stof

In verband met de inhoudelijke keuze van de verhalen is reeds enkele malen opgemerkt dat aansluiting gezocht zal moeten worden bij de belangstellingswereld van de leerlingen. Daarnaast dient men te bedenken dat het nog niet bekende of nauwelijks bekende sterk kan boeien.

Voor zover ons bekend hebben vooral H. Roth, "Kind und Geschichte", München 1955 en W. Küppers, "Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts", Bern-Stuttgart 1961 een licht laten schijnen over wat de auteurs noemen verwante stof. Beide studies lijken ons onmisbaar bij het selecteren van geschikte verhalen.

e. Nabespreking

Om de overgang van het voorlezen naar de volgende werkvorm te vergemakkelijken is het raadzaam om direkt na het voorlezen een korte nabespreking in groepjes van vier à vijf leerlingen te organiseren. Het karakter van zo'n gesprekje dient louter inventariserend te zijn. De opdracht moet zo worden aangeboden dat de leerlingen zich niet te gebonden voelen aan de opdracht. De bedoeling is allereerst dat men onderling de gevoelens en indrukken probeert uit te wisselen. ("Vertel elkaar nu eens wat je van het verhaal vond en misschien kun je ook vertellen waarom je dat vond".).

Op de tweede plaats moet getracht worden de leerlingen op het spoor te zetten van de

probleemstelling ("Probeer eens aan elkaar te vertellen waar het verhaal eigenlijk over ging").

Men kan beide opdrachten tegelijk geven, men kan ze ook afzonderlijk aanbieden.

Een plenaire inventarisatie is niet nodig; volstaan kan worden met enkele leerlingen te vragen iets over hun indrukken te zeggen. Een plenaire samenvatting van de probleemstelling is wel gewenst, maar kan kort gebeuren.

4. VRAGEN EN OPDRACHTEN BIJ TEKSTEN

A. *Achtergrond*

Het kinderlijke leren in de onderbouw is niet een proces dat systematisch verloopt. Gekompliceerde taalverschijnselen vormen, visueel en/of auditief, de belangrijkste ingang. Daarnaast hebben platen, schilderijen, foto's, dia's, films ook zonder begeleidende teksten een bijdrage te bieden, nl. inleving mogelijk te maken, vooral bij die onderwerpen die een beroep doen op het voorstellingsvermogen. Dat houdt in dat het leren niet verloopt volgens het schema: feitenkennis, termen, begrip, inzicht, toepassing en waardeoordeel, maar veeleer eerst een globale fase kent, dan een meer analytische om vervolgens met een synthese te eindigen. Bij verschillende leerlingen kan men verschillende niveau's verwachten. De vraag is zelfs of deze konstatering wel aan enige leeftijd gebonden is. Ook volwassenen kunnen dit proces herbeleven bij een moeilijke tekst: vaak wordt die pas na herhaalde lezing en na analytische bewerking hun eigendom. Om dit laatste woord, eigendom, gaat het uiteindelijk: in hoeverre betekent het leren een verrijking ten aanzien van de eigen levensvervulling, waarvan de ideeën en idealen in een tweede of derde klas al vaak scherper omlijnd zijn dan wij wel eens aannemen.

Eigendom wil niet in de eerste plaats zeggen: alles onthouden, vasthouden wat er aangeboden is en dan later zonder meer het gebodene weten te reproduceren. Veeleer selekteert iedere leerling, ook de volwassene, uit het aanbod datgene wat in zijn momentele studie dienstig lijkt. Dat gebeurt bij jonge leerlingen niet rationeel en bewust. Bovendien kan de wijze van aanbieding hun nieuwe impulsen en nieuwe verlangens geven binnen de tradities van hun cultuur, aldus hun creativiteit aanspreken en hen zelf, op hoe kleine schaal ook, tot kultuurscheppende wezens maken.

Onderschrijven wij deze visie, dan valt er wel een en ander uit af te leiden. De motivatie kan bij sommige tweede- en derde-klassers al vóór de behandeling van een thema aanwezig zijn, bij anderen ontstaat deze tijdens het werken, nog weer anderen oogsten pas jaren later wat wij en zij in de leersituatie gezaaid hebben, als wij al wat oogsten. In het algemeen zal op die leeftijd een wat dramatische ingang worden gewaardeerd; het voorlezen en voorleven kan zo een gemeenschappelijke activiteit zijn, die prikkelt tot verder onderzoek. Maar er zullen leerlingen blijven, die eerst via een gelezen tekst gepakt worden, weer anderen raken door individuele studie bij het onderwerp betrokken, nog weer anderen pas door sociale activiteiten. Door verscheidenheid van aanpak worden telkens andere leerlingen gemotiveerd.

De onderstaande mogelijkheden van vragen en opdrachten (in D.) zijn dan ook niet volgens een stringent geëiste volgorde achter elkaar geplaatst. Praktische ervaringen hebben wel geleerd dat voor de meeste leerlingen het doorlopen van deze volgorde de beste manier van werken is, maar er zijn nogal wat uitzonderingen tot en met het met enige geprikkeldheid gekonstateerde geval van de lulak die een keer, op zijn bed gelegen, de

tekst doorlas en toen een foutloze proef maakte. Duidelijk is ook dat niet elke soort opdracht voor een leerling dezelfde waarde heeft in het leerproces. Het is een kwestie voornamelijk van instelling van de docent en van schoolorganisatie, in hoeverre met de individuele leerwijze rekening kan worden gehouden. Beschouwen wij echter vragen en opdrachten als oefenstof, die het de leerling mogelijk moet maken een bepaalde leerstof-eenheid onder de knie te krijgen, dan leert de praktijk dat het op den duur aan hemzelf kan worden overgelaten een keuze te maken uit verschillende taken en wel zo, als het beste bij zijn individuele aanleg past. Een zelfstandige aanpak moet hem dan wel worden toegestaan; een systeem van afnemende leiding is daartoe noodzakelijk.

B. Korrektie

Een groot probleem bij vragen en opdrachten is voor de docent de korrektie. Elk systeem, dat van de docent uren korrektie per dag eist, veroordeelt daarmee zichzelf. Maar als wij het onderscheid maken tussen oefenstof en een eindtoets, behoeft niet elke opdracht tot in de perfectie gecontroleerd, beoordeeld en zeker niet genoteerd te worden. Langzame groei moet mogelijk zijn zonder voortdurend een dikwijls negatief en dan vaak demotiverend oordeel uit te spreken. Ook de kweker rukt niet telkens de jonge boom uit de grond om te zien of hij al voldoende wortel heeft geschoten. Laat de leerling de aktie van de docent als hulp ervaren en leer hem de oefenstof te zien als een eigen middel om het doel te bereiken en hij zal zelf streven naar verbetering.

Bovendien kan dan zelfkorrigerend materiaal of af en toe gezamenlijke, klassikale korrektie de docent een hoop werk uit handen nemen. In een zogenaamde vrijwerksituatie kan ook mondeling overleg tussen docent en leerling en tussen leerling en leerling een groot gedeelte van de korrigerende taak overnemen.

De aard van de eindtoets bepaalt mede de wijze van werken met vragen en opdrachten. Diversiteit van toetsing — meerkeuzetoets, essay-toets, mondeling overhoren e.a. — zal leiden tot diversiteit in het leerproces.

C. Ervaringen en suggesties

We kunnen ons voorstellen dat met name de beginnende docent na lezing van de hieronder volgende vijftien opdrachten enigszins vertwijfeld de vraag stelt: "Hoe en waar moet ik beginnen?". Het antwoord op die vraag is niet zo eenvoudig te geven. Ons antwoord heeft zeker niet het karakter van een evenwichtige innovatiestrategie. Daarbij komt dat wij niet precies weten wat onder de beginnende docent verstaan moet worden: hoe groot is zijn ervaring, aan wat voor type school werkt hij, hoe funktioneert de sekte met betrekking tot zelfwerkzaamheid, over welk materiaal (o.a. welk schoolboek?) beschikt de docent, wat zijn de leerlingen gewend? Niettemin zijn er wel enkele ervaringen en suggesties te geven.

1. Beginnen met zelfwerkzaamheid omwille van de zelfwerkzaamheid of om "orde" te verkrijgen blijkt veelal tot mislukking te leiden. Elke zelfwerkzaamheidsopdracht bewijst zichzelf wanneer het op een duidelijk omschreven of aangevoeld doel is gericht en wanneer de verschillende werkvormen functioneel zijn ten aanzien van onderwerp en groep.
2. Zelfwerkzaamheid vraagt om vaardigheden, eventueel om technieken. De docent mag deze niet aanwezig veronderstellen bij zijn leerlingen. Hij moet hen deze werk-

vormen aanleren, rekening houdend met hun vermogens en hun ervaringen.

Begin daarom met een oriëntatie en inventarisatie:

- wat zijn de leerlingen gewend, m.a.w. waar, bij welke vakken, hebben zij al gewerkt met een systeem van vragen en opdrachten?
- welke vaardigheden en technieken beheersen de leerlingen?
- wat is de mening van de docent omtrent het gehanteerde systeem?
- wat gebeurt er op het gebied van het geschiedenisonderwijs?
- welke werkvormen werden door de leerlingen op de basisschool gebruikt? (van belang voor het onderwijs in de brugklas)

3. Wanneer op uw school reeds systematisch gewerkt wordt met vragen en opdrachten, probeer dan daar ook het geschiedenisonderwijs op aan te sluiten. Voer geleidelijk die veranderingen in, die u als gewenst voorkomen. Stel moeilijke opdrachten pas aan de orde als de basisvoorwaarden zijn vervuld. Geen werkstukken — hoe bescheiden ook — als leerlingen niet eerst hebben geleerd hoe ze moeten samenvatten, enz.
4. Kent uw school geen systematische werkwijze en u bent van mening dat het systeem zoveel waardevolle elementen bevat, dat invoering gewenst is, dan zouden we het volgende willen opmerken:
 - a. Ieder veranderingsproces roept onzekerheden op. Ook de leerlingen moeten er aan wennen; aanvankelijk hebben ze de neiging uw nieuwe systeem niet serieus te nemen. Daarom, besteed ruime tijd voor de introductie van het systeem (bijv. "Ik ben nu al een paar weken steeds aan het woord geweest, ik wil nu wel eens een tijdje dat jullie meer dingen echt zelf gaan doen . . ."). Zet uw bedoelingen uiteen, probeer reacties van leerlingen uit te lokken, wijs op het belang van een zelfstandige werkwijze in verband met latere voortgezette opleidingen en beroep. Geef exakt aan wat de leerlingen moeten doen. Overval in ieder geval de leerlingen niet met deze nieuwe werkwijze.
 - b. Ga nooit optreden in de rol van "onderwijsvernieuwer", ook niet in negatieve zin door het bestaande systeem af te breken. De leerlingen begrijpen er waarschijnlijk niets van en worden onzeker (waarom hebben ze dan al die tijd klassikaal-frontaal les gehad?). Uw collega's raken waarschijnlijk geïrriteerd en zullen u geheel onbewust in sociaal-psychologische valkuilen doen belanden. Het klimaat om veranderingen door te voeren is dan voor lange tijd bedorven.
 - c. Besef dat uw rol als docent bij vormen van zelfwerkzaamheid verandert. U was gewend u te engageren met de klas als geheel en met één onderwerp. Bij zelfwerkzaamheid loopt u van de ene leerling (of groepje) naar de andere, zodat u niet bij één groepsgebeuren betrokken bent. Ook is elke leerling (of groepje) met een ander onderwerp bezig of op een ander punt gekomen in een gezamenlijk onderwerp. De ene leerling moet door u aangezet worden om aan het werk te gaan, de andere is veel te snel klaar en de volgende zit met een moeilijkheid. U hebt het gevoel dat er iets "niet goed gaat", terwijl de leerlingen toch aan het werk zijn. Dat komt omdat u ervaart dat u als het ware nergens "bij" hoort. U bent begeleider geworden en geen uniforme informatiebron. U moet meer luisteren en kijken dan praten. Die nieuwe rol vraagt

om meer distantie, om minder voor te zeggen en meer te suggereren, minder uit te leggen en meer vragen te stellen die leerlingen verder op weg kunnen zetten.

Van deze rolverandering zult u aanvankelijk vermoeid raken. Maar na enige tijd begint het te wennen en krijgt u er oog voor dat de leerlingen wel geëngageerd bezig zijn en merkt u dat u er méér bij hoort dan tevoren, al is dat dan op een andere manier.

- d. Bij deze werkvormen produceren de leerlingen meer "ruis" of geroezemoes dan in de doceerlessen. Accepteer dat gegeven, zolang u de indruk hebt dat er gewerkt wordt. Probeer te verhinderen dat de klas naast u er last van heeft. U kunt erop rekenen, als de opdrachten goed zijn, dat de leerlingen steeds minder luidruchtig zullen worden, naarmate ze de zelfwerkzaamheid als iets vanzelfsprekends aanvaarden. Ook de ruis draagt aanvankelijk ertoe bij dat u vermoeider zult zijn dan in een doceerles.
 - e. Begin het systeem in een paar klassen, liefst in de brugklassen. Probeer niet in al uw klassen tegelijk met een nieuwe aanpak te beginnen. Bouw geleidelijk het systeem verder uit. Tracht na enige tijd te komen tot een globale planning voor de langere termijn.
 - f. Begin met eenvoudige opdrachten, bijvoorbeeld de hier onder D volgende nummers 1., 3., 6., 10., 12b. en sommige onderdelen van 13. Maak in het begin de opdrachten kort, zodat de leerlingen snel resultaten van hun werk kunnen zien.
 - g. Verzamel al het bruikbare materiaal dat u tegenkomt, ook al weet u niet direkt of het ooit bruikbaar is. Te denken valt aan "Historische Teksten", Histokranten, Blikopener, Antenne, misschien Reflector, passages uit boeken, kranten- en tijdschriftenknipsels (ook bijv. uit Panorama, Nieuwe Revu, Avenue, e.d.¹)).
5. Het resultaat van studie door zelfwerkzaamheid is ogenschijnlijk oppervlakkiger dan het resultaat van doceerlessen. Daarbij komt dat het verwerven van kennis en inzicht door zelfwerkzaamheid meer tijd vraagt dan de klassikale methode. Ervaring leert echter dat leerlingen alleen dat daadwerkelijk opnemen waar ze aan toe zijn en wel naarmate ze er zelf aktiever bij betrokken zijn. Kennis wordt met name door zelfwerkzaamheid duurzamer. Goed gedoseerde zelfwerkzaamheidsopdrachten blijken dan ook meer te leiden tot persoonlijke verworvenheden, die langer stand houden.
- 1) Om misverstanden te voorkomen: het gaat er niet om of de teksten van die knipsels historisch-wetenschappelijk verantwoord zijn. De vraag is: zijn die teksten en foto's bruikbaar in een werkvorm? Ook historisch onverantwoorde teksten kunnen in didaktisch opzicht hun waarde hebben.

D. Mogelijkheden

Na bovenstaande inleidende opmerkingen volgen hieronder een vijftiental mogelijkheden. De opsomming is zeker niet volledig. Een belangrijke aanvulling kunt u vinden in het Brugklasrapport (Kleio, jaargang 12 no. 7/8 blz. 49 e.v.).

— 1. Woorden en begrippen

"The parrot repeats, but does not understand". Aldus Huxley over het papegaai-effekt, een algemene fout in het onderwijs, in zijn boek "Ends and Means". Het eerste wat wij onze leerlingen willen bijbrengen is dat alleen begrepen stof waarde heeft. Maar wat is begrip?

Een tweede-klusser die de term "oorlog" omschrijft met "een strijd tussen minstens twee landen", bewijst daarmee te beschikken over een aardig abstraktievermogen. Hij zal ook verder met zo'n term kunnen werken als wij hem bijv. de vraag voorleggen of de Tachtigjarige Oorlog ook in zijn beginfase een echte oorlog was. Maar is zijn begrip daarmee wel zoveel rijker dan dat van het meisje dat schreef: "een verschrikkelijke ruzie van landen, waarbij mensen elkaar doodmaken omdat het gezegd is"? Of dat van een andere leerling: "een gevecht tussen legers van twee landen, dat begint om meer land of slaven of geld en waarna vrede wordt gesloten"?

Begrip is geen statisch element; begripsvorming verloopt niet volgens de logische procedure van het specifieke naar het algemene. Door de ervaring wordt ons begrip steeds rijker. Met een groeiende woordenschat neemt ook de mogelijkheid tot verrijking en verfijning van het begrip toe. Niet alleen de generaliserende elementen zijn belangrijk, maar ook het besef van relaties, van de beginsituatie en van de ontwikkeling van een zaak tellen mee.

Het is daarom goed als wij niet terstond onze volwassen noties als norm stellen en geduld opbrengen voor het bovenbedoelde proces. Niet te gauw een rood potlood hanteren is dan wel wenselijk (als wij al een rood potlood moeten hanteren . . .).

Elke tekst leent zich voor de bewerking, hier bedoeld. Geef de leerling de opdracht om een blad papier in twee kolommen te verdelen en in de eerste kolom de termen te schrijven die hij nog niet kende, met in de tweede kolom in eigen woorden een weergave van wat hij denkt dat die termen in de tekst betekenen. De leerling, die in een stuk over Alexander de Grote de term "gevechtswagen" omschreef met "gepantserde wagen van gemotoriseerde troepen" is het stadium van de brave woordenboek-zoekerij nog niet te boven. Ook is het goed de leerlingen er op te wijzen dat vooral historische en staatkundige termen dikwijls uit meer dan één woord bestaan (moderne staat, eenparigheid van stemmen, absolute monarchie).

Wie met deze opdracht begint doet er verstandig aan de belangrijkste termen op een lijst te geven, hetgeen het tevens mogelijk maakt meteen daarbij een correctie-exemplaar te maken, zodat de leerling zijn eigen werk kan nakijken. Waarbij als waarschuwing dan weer gezegd moet worden dat veel leerlingen een goede omschrijving gaan verbeteren omdat hij niet woordelijk overeenkomt met die van de docent. Ook durf moeten zij vaak leren

Vraagt de docent gewoon aan de klas om alle onbekende woorden te omschrijven, dan komt hij vaak voor verrassingen te staan. Een klein lijstje uit de praktijk: overlevering, kern, gedurende, grondstof, glashard, overvloedig, blootleggen . . . Het is duidelijk dat wij Nederlands aan het onderwijzen zijn. Maar wat willen wij anders?

Het gaat erom dat elke leerling nieuwe termen terugvertaalt in woorden, die voor hem al een zekere realiteitswaarde hebben, aangepast aan het niveau van zijn voorstellingswereld en zijn abstraktievermogen. Elke kleine winst is hier belangrijk. In streken of milieus met een konstateerbare taalachterstand is het geraden met korte stukken eenvoudige tekst te beginnen, om zowel leerling als docent niet te ontmoedigen.

De opdracht leent zich ook voor groepswork, mits de groepjes niet veel groter zijn dan vier à vijf leerlingen. Iedere deelnemer zoekt eerst zelf naar een omschrijving van bijv. de eerste tien gegeven termen. Zodra de voorzitter van de groep constateert dat ieder lid zover is, gaan de groepsleden de resultaten vergelijken en over belangrijke verschillen in de formulering discussiëren. Wordt er dusdoende overeenstemming bereikt, dan valt er meestal niet veel meer te verbeteren.

— 2. *Kopjes*

Deze opdracht kan alleen gegeven worden als de tekst al niet zelf bij elke alinea een in ander druktype bondige samenvatting verschaft. Men vraagt dan van de leerlingen in enkele woorden een dergelijke samenvatting bij de juiste alinea te plaatsen. In het begin is het verstandig deze samenvattingen aan de leerlingen te verstrekken, maar dat dan in een willekeurige volgorde te doen. Als de leerlingen hierin geoefend hebben, kan de docent vragen nu zelf zulke samenvattingen te maken.

— 3. *Namen*

Deze opdracht gaat er van uit dat voor een aantal leerlingen het biografische element zo belangrijk is, dat het voor hen de meest zinvolle ingang is tot een beginnende ordening en beheersing van de stof. De opdracht houdt in dat de leerling of in een alfabetisch register of op zogenaamde fiches of systeemkaarten de namen noteert van de personen die in de tekst voorkomen en vervolgens in dat register of op elk kaartje de jaartallen noteert en de belangrijkste biografische gegevens die hij in de tekst kan vinden. Beschikt de school over een encyclopedie, dan kan de geïnteresseerde leerling die gegevens naar believen zelf aanvullen.

— 4. *Historische topografie*

Eigenlijk zou elk van onze leerlingen over een historische atlas moeten kunnen beschikken. Minstens zou elke school zoveel kaartenmateriaal moeten kunnen aanbieden, dat de volgende opdracht is uit te voeren.

De leerling krijgt tot taak op een niet-blinde kaart snel alle topografische bijzonderheden van een *tekst* aan te wijzen; niet alleen steden en rivieren, maar vooral ook de staten en de grenswijzigingen tussen staten! Bij een tekst over internationale verhoudingen is eenvoudige kennis van de topografie voor het begrip onmisbaar.

Bij deze opdracht is het gemakkelijk om leerlingen bij de correctie in te schakelen. In de onderbouw vinden zij het plezierig elkaar te overhoren en doen dat meestal goed.

— 5. *Schema's*

In het geschiedenisonderwijs vallen twee soorten schema's te onderscheiden. Meer statische, die een toestand overzichtelijk structureren, bijvoorbeeld een schema van de geleiding van de burgerlijke klasse in de 19e eeuw. En meer dynamische, die een proces in hoofdpunten weergeven, bijvoorbeeld de ontwikkeling van de socialistische partijen in Nederland. De grote moeilijkheid voor de leerlingen bij de opzet van een schema is het onderscheid tussen hoofd- en bijzaken, het durven weglaten van bijkomstigheden die de duidelijkheid belemmeren.

Daarom is het goed met zeer eenvoudige opdrachten te beginnen en deze zeer nauwkeurig te omschrijven. Daarnaast zijn het voordoen door de docent en het laten vergelijken van schema's van verschillende leerlingen geschikte hulpmiddelen om de beginner te leren hoe hij de zaak moet aanpakken.

– 6. *Tijdbalken*

Een bijzonder soort schema is de veel gebruikte tijdbalk. Een rechthoekige kolom wordt aan de lange zijde verdeeld in gelijke stukken, die van tevoren vastgestelde tijdseenheden voorstellen.

Gebeurtenissen als veldslagen, processen zoals oorlogen, de levens- of regeringsperiode van personen kan de leerling op de balk intekenen, liefst met kleuren en symbolen, die dan in een legenda verklaard worden. Voor een overzichtelijk geheel is beperking tot hoofdzaken noodzakelijk.

– 7. *Samenvattingen*

Het maken van samenvattingen van teksten of frontale lessen moet met heel kleine elementen beginnen. Waardering voor een eigen woordkeuze van de leerling is dan zeker zo belangrijk als die voor de essentie van het gebodene. Een schematische handreiking kan helpen bijv. een aantal standaardvragen zoals: wat is het hoofdmotief, de kern van de zaak; welke voorbeelden ter verduidelijking zijn te geven; hoe valt een bepaalde ontwikkeling te verklaren; zijn er verschillende interpretaties mogelijk; welke gevolgen waren er voor de samenleving waarin die ontwikkeling zich voordeed; wie waren de hoofdpersonen en welke waren hun vermoedelijke beweegredenen; in welke tijd speelde het verhaalde zich af en binnen welk geografisch kader; welke vergelijkbare situaties of processen zijn er te vinden uit andere tijden en plaatsen?

Nog eenvoudiger is een aantal vraagwoorden aan te reiken: wie? wat? waar? wanneer? waarom? waardoor? en dan later pas de boven aangegeven vragen toe te voegen.

– 8. *Bibliotheekopdrachten*

Beschikt de school over een bibliotheek of zijn er in de klas boeken aanwezig, of is er in de buurt een bibliotheek, die met de school wenst samen te werken, dan kan vanuit zeer eenvoudige beginopdrachten de leerling de vaardigheid verwerven zelf nieuwe stof te zoeken, deze te rangschikken en tenslotte zelfs afwijkende interpretaties naast elkaar te stellen en zelf een voorkeur uit te spreken op grond van argumenten. Het is wel belangrijk dat de leerlingen eerst kennis nemen van de opbouw en de systematiek van de bibliotheek.

– 9. *Opdrachten voor eigen onderzoek*

Zelfstandig onderzoek van de leerlingen kan op heel kleine schaal beginnen. Door middel van vraaggesprekken kan vooral op het terrein van de contemporaine geschiedenis ervaring worden opgedaan met de persoonlijke belevenissen van familieleden en kennissen. Wil men zijn leerlingen op de juiste wijze interviews leren afnemen, dan is het wel nodig de interviewtechniek in simpele vorm met hen in te oefenen.

Voor sommige leerlingen zal het niet te moeilijk zijn uit oude kranten en tijdschriften en zelfs uit archieven materiaal te verzamelen voor een eigen werkstuk of voordracht.

– 10. *Opdrachten bij een historische atlas*

Beschikken de leerlingen over historische atlassen, dan kan de docent daarbij opdrachten bedenken, bijv. welke gebieden omvatte de Spaans-Habsburgse macht waarmee het Enge-

land van Elizabeth I in strijd geraakte? Het lijkt minder gewenst de antwoorden op zulke vragen uit het hoofd te laten leren, omdat het bij dit soort opdrachten meer gaat om de vaardigheid de historische atlas te hanteren dan om memoriseerbare kennis.

— 11. *Diskussie-opdrachten*

Komen waardeoordelen in het geding, dan is het zaak de leerlingen eerst in kleine groepen van ongeveer vier personen te laten discussiëren. Zulke opdrachten kunnen bijv. de consequenties van menselijke ongelijkheid in een bepaald maatschappelijk systeem betreffen. Ook is enige oefening vooraf noodzakelijk, vooral aangaande het goed leren luisteren, het door vragen de ander helpen zijn eigen inzichten te verduidelijken, het vermijden van het nietes-welles spelletje, de aandacht voor de actieve participatie van alle deelnemers, met dien verstande dat ook luisteren actief deelnemen kan betekenen. Een goede begeleiding en af en toe een evaluatie door de docent is in het begin een voorwaarde voor succes. Hier nog meer dan elders moet de leraar afstand kunnen doen van zijn volwassen visies en het geduld opbrengen zijn leerlingen oordelen en vooroordelen te laten toetsen in het vuur van dikwijls nog simplistische argumentaties. De procedure van de discussie kan steeds in een langzaam rijpingsproces van het primitieve niveau zich verheffen tot een stadium waarin tolerantie en eigenwaarde een zekere harmonie bereiken. Voortijdig ingrijpen en te sterk bijsturen kan fataal zijn voor die leerlingen, die in een groep slechts aarzelend zich durven uit te spreken en voor wie de pressie van de autoriteit hier het einde betekent van een stuk zelfontwikkeling.

— 12. *Beeldende opdrachten*

Onder dit hoofdjé willen wij die opdrachten samenvatten die zich meer richten op het visuele en die voor sommige leerlingen een hoofdingang zijn naar de behandelde stof.

a) Kaartjes tekenen

Voor de kennis van het geografische kader waarin zich een bepaald historisch proces afspeelt, is het zelf ontwerpen van een kaartje een zeer bruikbaar hulpmiddel. Het alleen maar kopiëren van een gegeven kaartje uit de historische atlas is naar onze ervaring minder zuiver dan het op een blanco kaartje zelf invullen van wat via de opdracht uit tekst en atlas aan gegevens kan worden gevonden. Wil het kaartje overzichtelijk blijven, dan moet de leerling zoveel mogelijk gebruik maken van symbolen (letters, cijfers, kleuren, tekeningen), die hij in een legenda verklaart. Ook historische veranderingen in het kaartbeeld zijn op die manier eenvoudig weer te geven.

b) Opdrachten bij plaatjes

Veel illustraties in onze leerboeken en bij de teksten lijken meer te dienen om het geheel wat op te fleuren en een eentonige bladspiegel te breken, dan dat zij functioneren in het leerproces.

Toch is het dikwijls niet moeilijk zinvolle opdrachten bij het platenmateriaal te bedenken, die de leerlingen er toe brengen goed te observeren, konklusies uit het afgebeelde te trekken en kulturele verschillen door vergelijkingen aan het licht te brengen. (een goed voorbeeld is te vinden in Kleio jrg. 15, no. 1 - 1974, Mededelingen van de Ceges - 5)

c) Andere beeldende opdrachten

Voor de overige soorten opdrachten met een beeldend karakter, bijvoorbeeld films, dia's, het maken van collages, maquettes en (beeld-)diagrammen, bijvoorbeeld voor een tentoonstelling, kunnen wij gedeeltelijk verwijzen naar het rapport van de brugklaskommissie (Kleio, 12e jaargang, nr. 7/8, augustus 1971). Gedeeltelijk, want enkele toevoegingen

lijken ons wenselijk. Als men leerlingen zelf tekeningen laat maken of zelf iets laat ontwerpen, kan dat in sommige opzichten steun verlenen aan het verwerven van nieuwe inzichten; bijvoorbeeld het ontwerpen van een eigen geheimschrift of van een simpele rebus kunnen er toe bijdragen dat de leerlingen ontdekken dat andere schriftsoorten dezelfde taal kunnen uitdrukken. Daardoor krijgen zij oog voor het verschil tussen gesproken en geschreven woord. Tussen deze twee communicatiekanalen kunnen veel leerlingen aanvankelijk moeilijk een onderscheid maken.

In navolging van het brugklasrapport willen wij er nogmaals op wijzen dat ook het gebruik van bijvoorbeeld *dia's* zeer wel kan passen in een groeps- en/of individuele werkwijze (diaviewers, eventueel te combineren met geluidsbanden).

Aan de hand van enkele *dia's* is het bijvoorbeeld mogelijk een probleem, dat in het verdere leerproces centraal komt te staan, in de instapfase aan te bieden. Karikaturen zijn als instap vaak geschikt: de feiten worden meestal zeer vereenvoudigd weergegeven en geïnterpreteerd.

Een andere mogelijkheid is de *dia's* de functie te geven van "inleving". Het gaat daarbij niet om 'sfeer proeven', maar om een zo korrekt mogelijke weergave van een historisch beeld. Immers woorden kunnen bij het schilderen van een historisch feit of gebeurtenis tekort schieten. (Voorbeelden: afbeeldingen van machines uit de Industriële Revolutie; schilderijen, affiches uit de Russische Revolutie; foto's van loopgraven uit de Eerste Wereldoorlog, enz.)

— 13. Vragen bij de tekst van het leerboek

Vele leerboeken kennen al sinds lang een systeem van vragen bij de tekst. Helaas moet de docent in de praktijk nogal eens constateren dat zulke vragen niet of zelden voldoende in de praktijk zijn getoetst, zodat verwarring door pluriforme interpretatiemogelijkheid niet uitblijft. Ook valt het op dat dergelijke vragen weinig doelgericht zijn: vragen dienen de doelstellingen te dekken. Toch kan iedere docent, uitgaande van het gebodene, door schrappen en toevoegen dergelijke vragen verbeteren en met het oog op de doelen, die hij zich gesteld heeft, de vragen aanpassen aan de mogelijkheden en de instelling van zijn leerlingen. Schakel vooral de leerlingen in om de vragen te verbeteren of aan te passen.

Vragen kunnen zowel schriftelijk als mondeling worden beantwoord.

Bij de correctie kunnen we volstaan met enkele steekproeven, mits de leerlingen daarvan op de hoogte zijn. Wanneer zij beseffen dat het hier oefenstof betreft en dat onze controle een hulpmiddel voor hun eigen ontwikkeling is, in plaats van een voortdurend meetproces om ons cijferboekje op te vullen, zullen zij snel leren accepteren dat niet al hun werk, hoe belangrijk ook in hun eigen ogen, aan een grondige controle wordt onderworpen. Vragenderwijs hen helpen een betere oplossing te vinden heeft meer effect dan uitvoerige correctie vanuit onze inzichten. In geen geval mag de corrigerende taak van de leraar alle tijd in de les en daarbuiten opslokken. Groei in verbeterde werkmethode en inzicht is een proces dat zich nu eens sprongsgewijs, dan weer langs lijnen van geleidelijkheid, voltrekt.

De vragen kunnen op velerlei manier worden geformuleerd. Minder gelukkig blijkt in de praktijk het soort vragen zoals "Vertel wat je weet van . . ." of "Beschrijf wat is . . .".

Wij geven hier een aantal mogelijkheden met voorbeelden.

1. Allereerst zijn daar vragen die terugvragen naar vroeger verwerkte stof ("Betekende het woord proletariaat in de socialistische opvatting van de 19e eeuw hetzelfde als dat woord in de krisissituatie van de Romeinse republiek?")

2. Dan zijn er de vragen naar verschillen, tegenstellingen, vergelijkingen. ("Wat is het verschil tussen stand en klasse?")
3. Vervolgens de vragen naar voorbeelden en illustraties.
4. Direkt aansluitend vragen die eisen een bepaalde stelling met bewijzen te staven of te weerleggen.
5. Vragen die vergelijkbare situaties uit het heden betreffen, kunnen hierbij horen ("Had Marx volledig gelijk met zijn Verelendungstheorie?")
6. Tenslotte onderscheiden we vragen die verwijzen naar redenen, oorzaken en gevolgen en die de typische proceskant van het historische beklemtonen.
Dat leerlingen van de tweede, derde en vierde klas van het A.V.O. daarbij slechts twee schakels zouden kunnen overzien in een redenering lijkt ons uit de praktijk voldoende weerlegd. Het sterkste voorbeeld dat wij kennen gold een brugklasleerling, die negentien keer volkomen terecht het woordje "dus" gebruikte in een redenering.

Een andere manier om vragen te verdelen is het onderscheid in:

1. Controlevragen: men stelt enkele vragen om te controleren of leerlingen een tekst gelezen hebben en zich de betekenis van woorden en zinnen realiseren. We denken aan: moeilijke en vreemde woorden, samenvatting per onderdeel, indeling van het artikel.
2. Kernvragen: vragen naar het probleem, wat is de kern van het betoog. Wat wil de schrijver ons zeggen?
3. Diskussievragen: een vraag die mogelijkheden opent om over het probleem te praten. Het gaat om het vormen van een mening over iets dat ook vanuit de gegeven informatie werkelijk diskutabel is.

Verduidelijking en verklaring, structureren en klassificeren, vragen naar relaties en naar waardeoordelen; zij horen alle in dit stelsel van toepassing, deduceren en induceren, een konstant bezig zijn met de stof onder telkens iets anders geformuleerde gezichtspunten. Vanuit de aard van de teksten dringen zich op den duur vanzelf bepaalde soorten vragen op als de meest zinvolle in het persoonlijk leerproces. Daarbij is de flexibiliteit van de docent een essentiële voorwaarde om per leerling de vragen zo te selekteren dat die, betreffende leerling de optimale voortgang kan maken naar een voor hem zinrijk werken met historische stof.

— 14. *Zelf vragen maken bij de tekst*

Men kan leerlingen ook zelf vragen laten opstellen. Onze ervaringen daarmee waren niet alle positief. In het begin hebben vooral jonge leerlingen de neiging hun vraagstelling tot het louter feitelijke van wie? wat? waar? wanneer? te beperken. Ook hier is een langdurig leerproces te verwachten. De docent zal voortdurend moeten evalueren en bijsturen. Daarbij is het van belang dat zulke vragen vooral moeten wijzen naar de hoofdgedachte, de kern van het probleem. Soms slaan dan de leerlingen naar het andere uiterste door en konstrueren zij zeer ingewikkelde, wijdlopijge vragen, waarvan de redactie voor hun klasgenoten een struikelblok is.

Belangrijk is nog wat er met deze vragen gebeurt. Opstellen en uitwisselen in groepsverband met daarna een kritische bespreking had o.i. het meeste effect.

— 15. Groepsopdrachten

In het voorgaande hebben wij al enkele keren de mogelijkheid of noodzaak van het werken van kleine groepen aan de opdrachten besproken.

Tot slot willen wij nog een voorbeeld geven van een groepsopdracht.

Voor de bedoelde opdracht was de klas in groepjes van ongeveer vier leerlingen verdeeld. Alle leerlingen werden geacht de te behandelen tekst tenminste eenmaal grondig te hebben doorgelezen.

De leraar had van tevoren een veertigtal kaarten gemaakt, waarop steeds een bepaalde stelling was geschreven, bijvoorbeeld "Vanuit het liberalisme is nooit een bijdrage geleverd tot de oplossing van het sociale vraagstuk", of "Het Commune-oproer was de eerste grote uiting van de marxistische, revolutionaire mentaliteit", of "De Poor Law van 1834 betekende een verbetering van het lot van de Engelse arbeider".

Op elke kaart staat aangegeven met hoeveel punten de docent een juiste bespreking van deze stelling waardeert. Juist kan zo'n bespreking pas worden genoemd als er over de stelling in de groep is gediscussieerd en de groep tenslotte tot een eindoordeel is gekomen of de stelling al of niet waar is. De docent accepteert dit eindoordeel als juist als de groep met duidelijke voorbeelden de oplossing argumenteert, bijvoorbeeld in het geval van de eerstgenoemde stelling met het voorbeeld van het Kinderwetje van Van Houten en het optreden van het Kabinet Pierson-Goeman Borgesius. Al naar gelang de geleverde oplossing kent de docent het gehele of een gedeelte van het op de kaart vermelde aantal punten toe.

Telkens kan een groep een van de kaarten meenemen om deze te bespreken. Pas als de oplossing schriftelijk of mondeling is gegeven, mag een nieuwe kaart genomen worden.

De leerlingen mogen voor de oplossing alle materiaal, waarover zij beschikken, gebruiken. Het is wel de bedoeling dat de stellingen zo zijn gekozen, dat de oplossing en de argumenten uit de tekst kunnen worden afgeleid.

De groep heeft aan de opdracht voldaan als een door de docent te voren vastgesteld minimum aantal punten is behaald. Dat hierbij geen individuele beoordeling mogelijk is, lijkt ons geen bezwaar; zeker niet als het sterk motiverende karakter van een dergelijke opdracht duidelijk blijkt.

5. DRAMATISEREN

1. Waar hebben wij het over?

Het Brugklasrapport heeft in zijn inventarisatie van de didaktische werkvormen al enkele regels gewijd aan het dramatiseren. Daarin wordt de term overigens enkele keren verwisseld met de term "rollenspel" zonder dat tussen beide onderscheid wordt gemaakt. Ook in dit rapport zullen beide termen door elkaar worden gebruikt. Onderscheid zou wel te maken zijn, maar het zou te subtiel uitvallen om praktische bruikbaarheid te hebben.

Wél is het nuttig beide termen te onderscheiden van de meer algemene categorie der simulatiespelen. Aan deze spelen wordt de laatste jaren ook buiten het onderwijs een toenemende aandacht besteed. Voor het onderwijs zijn enkele pasklare spelen inmiddels in omloop.¹⁾

1) Uitvoeriger hierover: L.G. Dalhuisen, Het simulatiespel in het geschiedenisonderwijs, Kleio - 14e jrg. nr. 12 (dec. 1973), bl. 588-599. Van dit artikel is ook verder dankbaar gebruik gemaakt.

Dit rapport heeft niet de pretentie een scherpe, wetenschappelijk verantwoorde, afbakening aan te brengen tussen de betekenissen der verschillende termen. Waar het wél om gaat is zo duidelijk mogelijk te maken wat wij met de hier besproken werkvormen bedoelen.

Een belangrijk kenmerk komt aan het licht als wij het dramatiseren/rollenspel rangschikken onder de meer *gesloten* variant van het simulatiespel. Zeker als het om dramatiseren van *historische* stof gaat — bij toepassing voor het vakonderdeel staatsinrichting ligt het weer iets gecompliceerder²) — wordt die geslotenheid nog geaccentueerd door de aard van die stof. Een voorbeeld — uit de praktijk genomen — kan wellicht beter dan een theoretische uiteenzetting duidelijk maken wat hiermee bedoeld wordt. Als men een groep leerlingen de vredeskonferentie van Versailles wil laten dramatiseren spreekt het vanzelf dat vele zaken tevoren al vastliggen: de belangrijkste personen om te beginnen, maar ook de "rol" die zij moeten spelen, hun standpunten, hun karakter min of meer, hun machtspositie, hun problemen etc. Ook de afloop van het spel ligt in hoofdzaak vast: of de leerlingen/spelers dit nu wel of niet verstandig vinden, aan Duitsland zál tenslotte de eis van herstelbetalingen moeten worden opgelegd en Frankrijk kán niet tenslotte in een bui van welwillendheid alsnog afzien van Elzas-Lotharingen. Niet alles is echter bepaald. Juist de spelvorm laat toe dat gebeurtenissen worden ingedikt en geïntensiveerd. Om bij ons voorbeeld te blijven: besprekingen die zich in werkelijkheid over enkele maanden hebben uitgestrekt mogen bij het spel worden samengeperst in het tijdsbestek van bijvoorbeeld een lesuur.

Bovendien is onze historische kennis nu eenmaal gewoonlijk fragmentarisch. Niet alles wat Wilson en Clemenceau gezegd hebben is bekend en zeker niet voor de leerlingen achterhaalbaar.

Dit betekent dat aan de historische werkelijkheid in zekere zin geweld moet worden aangedaan. Positiever uitgedrukt betekent dit dat hier ruimte geboden wordt voor de creativiteit, de actieve beeldvorming van de leerling.

Daarmee is een tweede kenmerk aangegeven van de werkvorm die wij beogen. Dramatiseren is een spel dat, ondanks de geslotenheid van de historisch bepaalde situatie, in hoge mate door de leerlingen zelf wordt gemaakt. Ook hierin onderscheidt het zich van enkele pasklaar leverbare simulatiespelen. In een van deze spelen, Kooplieden en kolonisten³), kunnen de kooplieden bijvoorbeeld overvallen worden door piraten. Dit hangt echter af van door de leerling/speler getrokken kanskaarten. De uitslag is weliswaar open (de koopman kan ook geluk hebben) maar wordt toch niet door de leerling/speler bepaald. Bij het dramatiseren is de afloop veel meer gesloten maar er is "speelruimte" op de weg die naar de uitkomst leidt. Hoe groot die speelruimte is hangt sterk af van het te dramatiseren onderwerp en de daarover beschikbare gegevens. In het bovengenoemde praktijkvoorbeeld van de vredeskonferentie van Versailles was een groep die de conversatie over de dingen van de dag door een aantal anonieme bezoekers van een Parijs' café tot onderwerp koos veel "vrij" dan een groep die een bespreking van de grote vier wilde dramatiseren om de eenvoudige reden dat de identiteit van de spelers in het eerste geval niet vaststond, in het tweede geval wél.

- 2) Bij staatsinrichting zullen de "open" simulatiespelen in het algemeen meer in aanmerking komen. Men denke bijv. aan een gemeenteraadspel, waarbij procedures, krachtsverhoudingen, e.d. tevoren vastliggen, maar de afloop van een konkrete politieke kwestie nog aan het verloop van het spel kan worden overgelaten. Zie ook hoofdstuk 8 bijlage 3 pt. 12.
- 3) Een bespreking hiervan bij Dalhuisen, a.w. bl. 595-596.

2. Wat willen wij met dramatiseren bereiken?

In publikaties over simulatie- en/of rollenspel wordt gewoonlijk sterk de nadruk gelegd op de affektieve waarde ervan. Als men affektieve en cognitieve elementen van elkaar wil scheiden kan men inderdaad zeggen dat men het dramatiseren als werkvorm kiest omdat het voor de geschiedenis zo belangrijke element van inleving er bij uitstek door kan worden bevorderd. Toch doet dit onderscheid ook hier kunstmatig aan. Men kan zelfs stellen dat de cognitieve elementen pas in een affektief kader ten volle tot hun recht zullen komen. Leerlingen van de onderbouw zullen zich abstracte begrippen pas echt eigen maken als deze op zo concreet mogelijke wijze gestalte krijgen. En dat gebeurt zeker via dramatisering.

Bovendien geeft de *voorbereiding* op het spel een sterke stimulans tot kennisverwerving. Wil een leerling zijn rol zo goed mogelijk, dus ook zo historisch mogelijk, spelen dan zal hij weldra behoefte gevoelen aan een hoeveelheid detailkennis waarvoor hij tevoren wellicht — want “dat is toch niet belangrijk” — verachtelijk de neus ophaalde. Om het in het modieuze jargon uit te drukken: het feit dat hij zijn rol wil spelen levert hem de motivatie tot functionele kennisverwerving.

Over de geschiktheid van dramatiseren als werkvorm juist voor de leerling van de onderbouw valt weinig met zekerheid te zeggen. Zeker is deze werkvorm niet het monopolie van die leeftijdsgroep. Toch lijkt een schaarse praktijk de uitspraak te wettigen dat zij bij uitstek beantwoordt aan de behoefte aan actief bezig zijn die men in het algemeen bij onderbouwleerlingen signaleert⁴).

3. Welke onderwerpen voor dramatisering te kiezen?

Uit het voorgaande valt af te leiden dat grote lijnen zich niet lenen voor dramatisering. Het spel vraagt om concrete personen, niet om abstracte lijnen en patronen; het vraagt om een in tijd en ruimte betrekkelijk gesloten en overzienbare handeling (waren dit in het klassieke drama al geen vereisten?).

Dit betekent dat men geen weidse historische themata als de Reformatie, de Franse Revolutie, de Tweede Wereldoorlog of — in ons voorbeeldonderwerp (zie hoofdstuk 10) — het arbeidersvraagstuk in de 19e eeuw als zodanig ter dramatisering kan voorschotelen. Ook veel beperktere themata als het beleg van Leiden of het proces van Neurenberg zijn al gauw te omvangrijk. Men kiest steeds voor een, liefst beslissende of representatieve, momentopname uit het grotere gebeuren, bijvoorbeeld Luthers dispuut met Eck (gesteld dat de leerlingen uit de theologische problemen wijs kunnen), de Eed op de Kaatsbaan, de Conferentie van Jalta of de slotzitting van het proces van Neurenberg met uitspraak van de vonnissen en laatste woorden van de veroordeelden. In ons voorbeeldonderwerp is gekozen voor de staking van de Amsterdamse scheepstimmerlieden in 1869 als voorbeeld voor nadere uitwerking.

4. Welke problemen zijn te verwachten?

a. Zeker als een klas voor het eerst met de werkvorm dramatiseren kennis maakt is een duidelijke en uitvoerige uiteenzetting van de bedoelingen door de docent vereist. Ook dan nog zullen leerlingen problemen blijven houden, met name in het vinden van het juiste midden tussen de geslotenheid van de historische situatie en de fantasie, de creativiteit, waarmee datgene wat door gebrek aan historische gegevens openblijft, moet worden

4) Vergelijk hoofdstuk 2, punt 3 en hoofdstuk 5, punt 4c.

opgevuld. De docent houde er rekening mee dat hij tijdens de voorbereiding op dit punt voortdurend corrigeert en aanvullende suggesties doet.

Is het ook voor de docent de eerste keer dan loopt hij kans dezelfde problemen te ervaren als zijn leerlingen. Voor zo'n eerste experiment is dan aan te bevelen een klas te kiezen die voldoende welwillend en gemotiveerd is om het risico van een mislukking te kunnen dragen.

b. Hiervóór is betoogd dat slechts konkrete momentopnamen zich goed voor dramatisering lenen. Hierin schuilt het gevaar van een geïsoleerde verbeelding van het historische detail zonder dat de historische betekenis duidelijk wordt. De moord op Caesar is op zich een prachtig onderwerp maar kan ontaarden in een spektakulaire steekpartij die "van alle tijden" is. Men moet dit gevaar zien te ondervangen door aan het "drama" een centrale gedachte, een "Leitmotiv" te (laten) geven. In het zojuist genoemde voorbeeld zou als opdracht gegeven of gesuggereerd kunnen worden dat de angst van de senatoren voor herstel van de monarchie op enigerlei wijze tot uitdrukking moet komen.

c. Vooral bij grote klassen rijst de moeilijkheid zoveel mogelijk leerlingen actief in het spel te betrekken zonder dat een Ben Hur-achtig massaspektakel ontstaat, waarvoor de outillage van onze klaslokalen nu eenmaal geen mogelijkheden biedt. Een oplossing is te vinden in uitsplitsing van het onderwerp in weer een aantal nog kleinere momentopnamen en de klas te verdelen in een overeenkomstig aantal groepjes. Deze deelmomenten kunnen dan achtereenvolgens, eventueel gespreid over twee lessen, aan de orde komen. Bijkomend voordeel is dat ieder groepje de andere groepen als publiek heeft.

Blijven er wegens gebrek aan rollen (waarvoor men overigens niet zo snel hoeft te vrezen) toch leerlingen over, dan kunnen waarnemersopdrachten gegeven worden, bijv.: waren er in het spel momenten die de historische werkelijkheid geweld aandeden? of: kwam de centrale gedachte wel tot uitdrukking? Het verdient overigens aanbeveling deze waarnemers wél volledig in te schakelen bij de voorbereiding, hetzij bij het verzamelen van gegevens, hetzij in het bedenken van de rollen en het maken van het "script".

d. Het tamelijk gedetailleerde karakter van de onderwerpen, die voor dramatisering in aanmerking komen, roept nog een ander probleem op.

Hoe komen de docent en leerlingen aan informatie? De meeste schoolboeken laten ons met hun globale en abstraherende karakter op dit punt in de steek. Methoden waarin veel bronnenmateriaal is opgenomen, kunnen ons iets verder helpen, maar gewoonlijk zal toch aanvullende literatuur nodig zijn. Voor de gelukkige vakgenoten die kunnen beschikken over een goed gevulde school- of zelfs klassebibliotheek, is dit probleem niet zo groot. De kopiërmogelijkheden, waarover de meeste scholen tegenwoordig toch wel beschikken, brengen echter ook de minder gelukkigen uitkomst. Met name tijdschriftartikelen, met hun vaak gedetailleerde beschrijving van een betrekkelijk klein onderwerp bijzonder geschikt als informatiebron, kunnen op deze wijze ter beschikking van de leerlingen komen. In ons voorbeeld "De staking van de Amsterdamse scheepstimmerlieden in 1869" (zie hoofdstuk 10) zijn wij uitgegaan van een artikel in Spiegel Historiael.⁵) Ook de tegenwoordig in verschillende uitgaven beschikbare historische teksten kunnen in deze goede diensten verrichten.

e. Een aantal leerlingen zal vermoedelijk de neiging vertonen overmatige aandacht te besteden aan betrekkelijk bijkomstige maar zeer tijdrovende zaken als dekors of kostumering. Van de begeleidende docent wordt dan een subtiele middenkoers gevraagd tussen de

5) J.C. Vleggeert, De eerste georganiseerde werkstaking, Spiegel Historiael, 3e jaargang, nummer 4 (april 1968), blz. 213-218.

beschikbare tijd en het tot zijn recht laten komen van het enthousiasme waarmee dergelijke ideeën worden geopperd.

5. Een voorbeeld van een werkplan

Een te dramatiseren onderwerp zal vrijwel altijd deel uitmaken van een groter onderwerp (zie de voorbeelden op p. 118). Wij gaan er hier verder van uit dat dit onderwerp tevoren op enigerlei wijze is behandeld, zodat de leerlingen hun "drama" in een ruimer historisch kader kunnen plaatsen. Hoewel het ook denkbaar is dat men dramatiseren in bepaalde gevallen kiest als instap in een onderwerp, past het in het algemeen het best in de latere fasen van de behandeling.

Welke vorm men voor de voorafgaande behandeling ook gekozen heeft, zij zal als regel toch te globaal zijn geweest om de leerlingen voldoende detail-informatie te geven voor de invulling van de — in tijd en ruimte immers sterk beperkte — handeling. Er van uitgaande dat men met de gehele klas aan een zelfde onderwerp werkt, zal de docent moeten beginnen via een tekst (bron of artikel) dit tekort aan te vullen.

Afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van de tekst zal men eerst meer of minder tijd moeten uittrekken voor de — eventueel klassikale — verwerking van de geboden informatie. De docent schroomt niet om tijdens deze verwerking al suggesties aan de hand te doen voor te kiezen deelonderwerpen.

Hierna moeten groepen worden gevormd die ieder een deelonderwerp ter dramatisering moeten uitwerken. In hoeverre de docent hierbij een dirigerende rol moet spelen — zowel bij de samenstelling van de groep als bij de keuze van het deelonderwerp — hangt weer sterk van de classesituatie af, maar hij doet er wijs aan te zorgen dat hier niet te veel tijd in gaat zitten. Zoals al eerder is betoogd dient vooral de centrale gedachte van ieder deelonderwerp helder te worden geformuleerd. Deze gedachte moet ook aan de andere groepen bekend zijn.

Met deze centrale gedachte als richtpunt gaat iedere groep een rolverdeling maken. Zeker bij een onervaren groep zal de docent er voor voldoende suggesties achter de hand te hebben. Het kan in deze fase zijn nut hebben de leerlingen een lijstje met vragen te laten opstellen waarop zij het antwoord moeten weten om de hun toegewezen rol te kunnen spelen, maar weer schroomt de docent niet uit eigen beweging informatie te geven of te laten opzoeken om aldus de betreffende rol meer inhoud te geven. In ieder geval moet er iets van een "script" komen, afhankelijk van het improvisatietalent van de groep variërend van zeer globaal tot tamelijk uitgewerkt. Men trachte echter — mede in verband met de tijdsfaktor — integraal uitgeschreven teksten, die dan weer uit het hoofd geleerd moeten worden, te vermijden.

Een technisch probleem kan op sommige scholen in de volgende fase ontstaan.

Iedere groep zal willen repeteren en het spreekt vanzelf dat niet alle groepen dit tegelijkertijd in hetzelfde klaslokaal kunnen doen. Men zal dus over ruimte elders in de school moeten beschikken. Is die er niet, dan zal een beroep op de leerlingen gedaan moeten worden de repetities buiten de lesuren, desnoods bij een van de leerlingen thuis te houden. In het laatste geval wordt het wat moeilijk voor de docent steeds aanwezig te zijn en suggesties te doen voor bijschaven van het script.

Ook de eigenlijke opvoering zal soms buiten het eigen klaslokaal moeten plaatsvinden. Men doet er verstandig aan een grotere ruimte te zoeken als de optredende groepen uit meer dan zes leerlingen bestaan. Tijdens de opvoering zijn de overige leerlingen publiek en waarnemer. Zoals al eerder gezegd kunnen ook tevoren bepaalde leerlingen met een speciale waarnemingstaak worden belast.

Het spel vraagt tenslotte om een behoorlijke nabespreking. Men geve eerst eventuele waarnemers het woord, waarbij voor iedere groep de kernvraag is of de centrale gedachte — die immers ieder tevoren bekend is — wel goed tot uitdrukking is gebracht. Ook op afzonderlijke rollen kan worden ingegaan. Waren zij functioneel? Waren bepaalde rollen bijzonder lastig en hoe kwam dat?

Plenair dient de vraag aan de orde gesteld te worden of ook het historisch inzicht in het grote onderwerp door het dramatiseren verrijkt is en of deze werkvorm daarvoor het meest geëigende middel was.

Tenslotte mag ook best de vraag aan de orde komen of het dramatiseren met plezier beoefend is. Misschien is dit voor de leerlingen nog het meest doorslaggevende argument om deze werkvorm vaker toe te passen.

6. SYSTEMATIEK IN DE ZELFWERKZAAMHEID

Aan het einde van een hoofdstuk vol werkvormen kun je als leraar een gevoel van moedeloosheid niet onderdrukken. Hoe krijg ik dat allemaal klaar? Ben ik in staat mijzelf en de klas telkens weer te enthousiasmeren? Er zijn in dit hoofdstuk al veel relativerende opmerkingen gemaakt. Ook staan er nogal wat suggesties in hoe met zelfwerkzaamheid te beginnen. Eén suggestie is bewaard voor deze laatste paragraaf. Hij luidt: breng een zekere systematiek in de zelfwerkzaamheid, want dat is goed voor de leerlingen en haalbaar voor de leraar.

We bedoelen ermee, dat er een min of meer *vast patroon* wordt ontworpen waarin het gros van de lessen verloopt. Dat vaste patroon kan dan zo nu en dan onderbroken worden door een bijzondere werkvorm, bijvoorbeeld aan het einde van een onderwerp (een simulatiespel, het opzetten van een collage, enz.).

Deze suggestie komt voort uit vooral drie overwegingen, die van heel praktische aard zijn. De *eerste* heeft te maken met het gevaar dat de *leraar overbelast* raakt. Wie veertien tot vijftien klassen heeft, is niet in staat van elke les een feest te maken. Er moet een zekere vanzelfsprekende manier van doen gevonden worden, die hem niet noodzaakt avond aan avond nieuwe voorzieningen te treffen en werkvormen voor te bereiden.

De *tweede* heeft te maken met het *gedrag van de leerlingen*. Een simpele gedachtengang: wie dagelijks roomsoezen eet, weet niet meer dat dat iets bijzonders is. Een roomsoes komt het best tot zijn recht als hij bij wijze van afwisseling met de gewone boterhammen een enkele keer wordt verorberd. Wie voortdurend met bijzondere werkvormen bezig is, ziet ze niet meer als bijzonder en vergeet wellicht dat deze dienen te steunen op eenvoudiger, meer fundamentele vaardigheden.

De *derde* overweging gaat uit van de noodzaak vooral de gewone, voor de hand liggende *vaardigheden* bij voortdurend te oefenen en te evaluëren. Het gaat dan om lezen, samenvatten, argumenteren, omgaan met teksten, monografieën en naslagwerken, citeren, verschillende uitspraken combineren, enz. Pas regelmatige oefening hierin kan garanderen dat de leerlingen ze gaan beheersen. Daaraan volle aandacht geven in de onderbouw betekent dat zelfwerkzaamheidsdidaktiek in de hogere klassen betere kansen krijgt, met name waar het gaat om het zelfstandig bestuderen van eindexamenonderwerpen.

Een vast patroon dus. Met name zal gebruik gemaakt worden van de soorten werkvormen die in paragraaf 4 van dit hoofdstuk rond het werken met teksten zijn uiteengezet. Hoe komt men tot zo'n systeem of patroon? Het is onmogelijk om er een te ontwerpen dat voor iedereen kan gelden. De opzet ervan hangt namelijk sterk af van verschillende omstandigheden, zoals: welke doelen vindt de leraar persoonlijk erg belangrijk, welke vaardigheden wil hij met name laten oefenen, vooral: over hoeveel materiaal kan hij beschikken en hoeveel lessen kan hij geven in een vaklokaal? Ieder zal dus zijn eigen systematiek moeten vinden, aangepast aan de eigen ideeën en omstandigheden.

In twee bijlagen hierna worden de lijnen van zo'n systematiek of patroon beschreven door twee leden van de onderbouwcommissie. Ze komen voort uit de praktijk. Er zijn verschillen te konstaten. Ze zijn ook niet zonder meer voor een ander toepasbaar.

Als ieder dus zijn eigen systematiek zou moeten zoeken, kan men zich afvragen of er niet *enkele hoofdlijnen* aan te geven zijn, kenmerken waaraan zo'n opzet zou moeten beantwoorden? Wij zien de volgende punten, waarop men bij het opzetten of evaluëren van een eigen patroon zou moeten letten.

1. Bij de opzet zal men er rekening mee houden dat leerlingen niet langer dan 15 à 20 minuten luisterend kunnen opnemen. Een opzet bijvoorbeeld waarin de ene les een luisterles en de andere een zelfwerkzaamheidsles is, moet daarom afgeraden worden. Het doceren moet dus gedoseerd worden.
2. De werkwijze in de klas moet niet zo zijn dat de leraar voortdurend een beroep moet doen op een zeer hoge mate van motivatie bij de leerlingen. Wie bijvoorbeeld groepsdiskussie en vooral discussie met de hele klas centraal stelt, vraagt erg veel van de interesse en het uithoudingsvermogen van de leerlingen. Men kan dat wel een enkele keer doen, maar het is niet verstandig ervan uit te gaan dat de leerlingen elke les zo'n inspanning kunnen opbrengen. De opzet moet dus aangepast zijn aan de normale graad van motivatie.
Anderzijds zou de werkwijze er wel toe moeten leiden dat de leerlingen al werkende steeds sterker gemotiveerd raken.
3. De werkwijze moet haalbaar zijn wat betreft het gebruik van hulpmiddelen. Als een opzet het nodig maakt dat er verschillende bandrecorders en viewers in het lokaal aanwezig zijn, is deze onhaalbaar. Het systeem moet dus gebouwd zijn op niet te moeilijk verkrijgbare of op niet te dure hulpmiddelen, dus vooral: kleine boekjes, stencils, fotokopieën, enz.
4. Hoewel elke leraar ten aanzien van te bereiken doelstellingen een eigen voorkeur zal hebben, moet toch eenzijdigheid vermeden worden. De opzet van een vast zelfwerkzaamheidspatroon moet het daarom mogelijk maken om verschillende doelstellingen, die van belang zijn, ermee te realiseren.
5. De opzet moet zo zijn, dat er voldoende gelegenheid wordt gevonden voor begeleiding en controle, voor beoordeling en toetsing. Begeleiding: datgene wat het moeilijkst is voor de leerlingen moet zo mogelijk tijdens de lessen gebeuren, zodat de leraar waar nodig kan helpen. Controle: het moet mogelijk zijn steeds te weten waar elke leerling mee bezig is en met welke motivatie er gewerkt wordt. Beoordeling en toetsing: zowel leraar als leerling moet weten hoe, op grond van welke normen beoordeeld wordt; de werkzaamheden die de leerlingen verrichten moeten zodanig zijn dat er ook toetsing aan verbonden kan worden, bijvoorbeeld niet uitsluitend gericht zijn op groepsresultaten.

6. De werkwijze moet niet te ingewikkeld zijn. Deze moet zo doorzichtig zijn dat hij voor de leerlingen als een normale gang van zaken beleefd kan worden. Onderbrekingen van de gewone gang van zaken door bijzondere werkvormen moeten niet overheersen.
7. In de werkwijze moet een mogelijkheid zijn ingebouwd om de leerlingen steeds vaardiger en bekwamer te maken in zelfstandig werken. Het systeem moet daarom een zekere programmering kunnen inhouden, waardoor de leerlingen telkens nieuwe en moeilijker vaardigheden langdurig kunnen inoefenen en steeds beter hun weg vinden in steeds moeilijker materiaal.
8. De werkwijze moet er rekening mee houden dat de ene leerling sneller met een opdracht klaar is dan de andere. Daarom zou het systeem zo moeten zijn ingericht dat alle leerlingen voortdurend aan het werk zijn en niet op elkaar behoeven te wachten. Daarbij kan natuurlijk ook een oplossing zijn dat snelle leerlingen hun langzamere klasgenoten helpen.
9. Als de leraar de gewoonte heeft huiswerk op te geven (en dat is meestal het geval) moet de werkwijze niet zo zijn ingericht dat er de ene keer géén en de andere keer heel veel huiswerk wordt meegegeven. Een zekere spreiding in hoeveelheid huiswerk verdient de voorkeur.
10. Het zou veel voordelen bieden als de leden van de vaksektie in een school gezamenlijk een dergelijke werkwijze zouden opzetten. Dan is het mogelijk van elkaars materialen gebruik te maken, een vaklokaal ervoor in te richten en ervoor te zorgen dat elke klas enkele lessen in het vaklokaal kan doorbrengen.

Over het verzamelen van materiaal voor een dergelijke werkwijze is al een en ander gezegd in paragraaf 4. Tenslotte geldt ook voor het opzetten van een systematiek in de zelfwerkzaamheid de suggestie niet alles ineens te willen klaar krijgen, maar stap voor stap te trachten zo'n werkwijze te realiseren.

Nu volgen twee voorbeelden van zo'n systematische werkwijze voor zelfwerkzaamheid, de eerste voor een vwo-havo-school door P. Gieles, de tweede voor een mavo-school door G.J. v.d. Tweel.

Bijlage 1

DE OPZET VAN EEN ZELFWERKZAAMHEIDSSYSTEMATIEK VOLGENS EEN BASISSTOF-VERRIJKINGSSTOF-MODEL voor vwo-havo — door P.H.F. Gieles.

Hieronder beschrijf ik een systeem van zelfwerkzaamheid dat ik jaren lang heb gepraktiseerd. Het was voor de leerlingen de gewoonste zaak van de wereld. Het werd nu en dan doorbroken door een bijzondere werkvorm (dramatiseren, het maken van een wandbord of tentoonstelling e.d.). Niet iedere docent kan dit systeem zonder meer overnemen, omdat het nauw samenhangt met het gebruikte leerboek: Fontaine, Van Oermens tot Wereldburger, Malmberg (inmiddels uit de handel). Het voordeel van dat boek was o.a., dat de tekst zo helder was, dat er althans in de eerste en tweede klas nauwelijks of geen uitleg en woordverklaring bij nodig was.

Basisstof-verrijkingstof

Het systeem had als uitgangspunt dat alle leerlingen een bepaalde stof op een bepaald niveau moesten beheersen, basisstof dus. Dat was het onderwerp zoals het in het boek behandeld werd met wat daar door de leraar aan werd toegevoegd.

Daarnaast was er stof die voor de leerlingen verschillend kon zijn naar gelang hun capaciteiten en interesse. Dat kon uitbreiding of verdieping van de basisstof zijn, dus verrijkingstof. In principe werd, vanaf de tweede klas, afwisselend een les aan de basisstof besteed (de leerlingen noemden dat "stof-les") en een les aan verrijkingstof, waarin de leerlingen geheel zelfstandig werkten (de leerlingen noemden dit "werkles").

Het systeem is het gemakkelijkst te beschrijven zoals het in de tweede klas werkte. Daarna ga ik in op de wijze waarop het in de eerste klas werd voorbereid.

Basisstof-les

De basisstof-les verliep als volgt. Eerst werd het huiswerk, meestal heel kort schriftelijk, overhoord. Daarna begonnen de leerlingen zelf één of twee bladzijden uit het boek te lezen. Er waren vragen bij gemaakt, die per onderdeel van een paragraaf naar de kern van de zaak vroegen. Het boek vertelde immers uitvoerig en begrijpelijk. Na het stuk gelezen te hebben begonnen de leerlingen de vragen te beantwoorden door in het klad enkele trefwoorden op te schrijven die volgens hen in ieder geval in het antwoord verwerkt zouden moeten zijn. Als ongeveer alle leerlingen klaar waren, werd er klassikaal uitgewisseld welke antwoorden, trefwoorden dus, gevonden waren. Deze werden door mij zo nodig aangevuld en op het bord geschreven. De leerlingen verbeterden hun klad.

Het huiswerk bestond altijd hierin, dat ze voor de volgende les de helft van de behandelde vragen in het werkschrift moesten inschrijven in volledige, eigen zinnen. De tweede helft van de behandelde vragen moest op deze wijze voor de les daaropvolgend worden bewerkt. Zo maakten de leerlingen hun eigen "leerboek", waardoor mede werd bereikt dat het "echte" boek meer als leesboek werd ervaren. In zo'n les bleef dan gewoonlijk een kwartier à twintig minuten over, waarin ik een of ander onderdeel uit het boek kon uitwerken door een betoog of verhaal.

Verrijkings-les

De verrijkingsstof-les was dan de volgende les. Basisstof- en verrijkingsstof-lessen wisselden elkaar in principe af. Een uitzondering werd gemaakt als voor de verrijkingsstof-les geen gebruik kon worden gemaakt van het vaklokaal. Voor de verrijking is een vaklokaal absoluut noodzakelijk, minder nodig bij een basisstof-les.

De leerlingen beginnen meteen aan het onderwerp waaraan ze bezig zijn. In het begin gebeurt dat nog zo, dat ze een stencil of knipsel krijgen dat gaat over een onderwerp, dat enigszins in de buurt ligt van de basisstof. Ze lezen het, maken een uittreksel in trefwoorden, leggen dan het stencil weg en proberen met *eigen* woorden een opstel te maken, soms mede aan de hand van vragen en opdrachten die aan het stencil waren toegevoegd. Na enige tijd konden ze ook boeken gebruiken, d.w.z. een hoofdstuk uit een monografie, uit Sesams wereldgeschiedenis e.d. In de derde klas eiste ik dat ze voor hun opstellen twee leesstukken gebruikten, bijvoorbeeld een stencil en een hoofdstuk uit een boek, om te leren die twee gegevens met elkaar te vergelijken en eventuele verschillen ertussen in elkaar te passen. In de tweede helft van de derde klas stelde ik als eis dat ze ook nog een bron zouden verwerken, d.w.z. een geschrift uit de bestudeerde tijd.

De omvang van deze onderwerpen en de daarop gebaseerde opstellen was zeer verschillend. De ene leerling maakte veel korte opstellen, de andere maar enkele lange. De keuze van het onderwerp werd aan de leerlingen overgelaten. De enige eis, eraan gesteld, was dat het ongeveer in het tijdperk moest worden gesitueerd waarin we met de basisstof bezig waren. De tijd om te kiezen was echter beperkt tot ongeveer een kwartier, omdat er anders te veel tijd verloren zou gaan met aarzelen over de keuze. Een onderwerp mocht pas ter hand genomen worden als ik het had goedgekeurd en samen met de leerling het materiaal ervoor had vastgesteld. Het werken aan bestudering van de teksten en het maken van het opstel gebeurde dus uitsluitend binnen de lestijd.

Als een leerling een opstel klaar had, bracht hij het bij mij, en ik keek het als regel ook tijdens die les na. Inmiddels ging die leerling een ander onderwerp zoeken. Na het nakijken werd het opstel door mij met de leerling besproken. Aandacht werd besteed aan de opzet ervan, aan het hanteren van de gegevens en de methodiek die toegepast kon worden bij een volgend onderwerp: een soort diagnostisch gesprek dus. De opstellen waren door de leerlingen in hun werkschrift geschreven, eventueel van plaatjes, die dan wel functioneel moesten zijn, voorzien, zodat de schriften van de leerlingen er op den duur geheel verschillend uitzagen.

Het vaklokaal was voor deze werkwijze ingericht. Een hangmappenlade, met een voor de leerlingen gemakkelijk te begrijpen systematiek, stond vóór in het lokaal. Een boekenkast met voor de leerlingen geschikte boekjes stond tegen een van de zijwanden. De stencils en boeken mochten niet mee naar huis worden genomen: anders zouden de parallelklassen niet over voldoende materiaal beschikken. Naast de boekenkast stond een tafel waarop vier dia-viewers: een dia-serie kon ook als materiaal gelden. Het werd aan individuele leerlingen toegestaan om naar de schoolbibliotheek te gaan als er op dat moment een bibliothecaris daar aanwezig was.

Aan het begin van de verrijkingsles placht ik enkele individuele leerlingen — terwijl de anderen al aan het werk waren — het huiswerk te overhoren. Deze methodiek, vooral van de verrijkingsles, leidde ertoe dat ik als leraar veel persoonlijk contact had met de afzonderlijke leerlingen en met name wat betreft studiemethodiek een begeleidende rol vervulde.

Beoordeling

De wijze waarop de leerprestaties beoordeeld werden, was aangepast aan het systeem.

Wat betreft de basisstof: deze was voor alle leerlingen dezelfde en de eisen en normen waren dan ook gelijk. Ik vroeg altijd dat ze de *kern van de zaak* uit het boek of uit het betoog van mij *met eigen woorden* zouden kunnen weergeven. Als ze dat konden, toonden ze, min of meer, aan dat ze het begrepen hadden. Wie dat goed deed, kreeg daarvoor zes punten. Ook de schriftelijke overhoringen hadden als hoogst haalbare cijfer een zes.

Verrijkingsopdrachten "telden" daar bovenop. Een leerling die in zijn opstel nogal veel uit literatuur had overgeschreven kreeg een zes, d.w.z. geen vermeerdering boven de prestaties in de basisstof. Wie blijk gaf het meeste met eigen woorden weer te geven, kreeg een zeven. Wie eigen inbreng had in zo'n opstel, demonstreerde zelf enkele denkstapjes te hebben ondernomen, kreeg een acht. Negens en tiens werden gereserveerd voor leerlingen die een eigen probleemstelling of hoofdgedachte of eigen structuur, hoe simpel ook, in hun opstel hadden gebracht.

Het proefwerk bestond dan uit dezelfde onderdelen. Enkele vragen hadden betrekking op de basisstof, waarmee zes punten behaald konden worden. Enkele vragen toetsten hun "kombinatievermogen", waarvoor ze twee punten konden krijgen. Enkele vragen tenslotte toetsten of ze zelfstandig denkstapjes konden zetten, waarvoor opnieuw twee punten beschikbaar waren.

Deze cijfers, met die van overhoringen en opstellen, werden door mij in de afzonderlijke katagorieën aangetekend, zodat ik een genuanceerd overzicht had van de capaciteiten van de leerlingen.

Heel simpel was de wijze waarop ik controleerde of elke leerling, die naar eigen keus een lang of een kort opstel kon maken, wel genoeg had gepresteerd in de verrijkingsles. Voor een opstel kwam in mijn cijferboekje een cijfer, dat groot geschreven werd voor een lang opstel, normaal voor een middellang en klein voor een kort opstel. Twee klein geschreven cijfertjes waren dan equivalent voor één groot geschreven cijfer.

Volgende leerjaren

In de derde klas werden de opgaven, zoals al enigszins aangegeven is, iets moeilijker. In de basisstofles begonnen de leerlingen nu zelf vragen te maken bij de tekst van het boek, die betrekking hadden op de kern van de zaak. Bij de opstellen werd meer aandacht besteed aan een hoofdgedachte of centrale, liefst eigen probleemstelling. Een inleiding en een konklusie aan een opstel werd een vereiste.

In de klassen 4, 5 en 6 (havo en vwo) werd in wezen hetzelfde systeem gepraktiseerd. De helft van de lessen werd besteed aan de laatste halve eeuw en de staatsinrichting. De andere helft van de lessen aan de bijzondere onderwerpen.¹⁾

Voorbereiding in de eerste klas

De werking van dit systeem maakte het nodig dat in de eerste klas de ervoor nodige vaardigheden werden geoefend. Nauw overleg binnen de sekte was daarvoor vereist.

De eerste twee maanden van de brugklas waren nodig om de leerlingen te leren uit het boek de vragen op de beschreven manier te beantwoorden en zelf een eigen leerboek in hun schrift te maken. Daarvoor gebruikten we de onderwerpen prehistorie en Egypte. Het onderwerp "De Grieken" gaf aanleiding om de leerlingen een methode te leren om grotere stukken tekst te lezen. Ik deed dat met onderwerpen uit de mythologie. Het best beviel mij op den duur Schwab: Griekse mythen en sagen,

1) Over de methodiek daarvan zie men: P.H.F. Gieles, Werkstukken voor het eindexamen, Kleio, jg 14, juni/juli 1973, blz. 273-284.

Prisma 189. De S.Q.3R-methode om te lezen (Zie De Hey: Leren studeren, Zwijssen, Tilburg) werd ingeoefend.²⁾ Ik deed enkele paragraafjes voor, daarna probeerden de leerlingen zelf een stukje, dat dan uitvoerig besproken werd, enz. Deze wijze van oefenen is beschreven in het Brugklasrapport (p. 45-48). Bij het onderwerp "Romeinen" liet ik de leerlingen aan de hand van gestencilde teksten (verhalen) al eigen opstellen maken, die uitvoerig besproken werden. Rond het onderwerp "Karel de Grote" tenslotte kwamen er al enkele bronnen zeer uitvoerig aan bod, waardoor de leerlingen enigszins in de richting van tekstanalyse werden geïnstrueerd. In de tweede klas begon dan het systeem, zoals het beschreven is, volledig te werken.

Natuurlijk heeft dit systeem zijn eenzijdige kanten. Het was bijvoorbeeld gemakkelijker uitvoerbaar, toen we nog cursorisch werkten. Met enkele aanpassingen werkte het ook bevredigend bij een thematische opzet, hoewel het voor de leerlingen moeilijker was om attent te worden op mogelijke onderwerpen voor opstellen.

Bovendien is het systeem alleen uitvoerbaar als er zoveel materiaal aanwezig is dat alle leerlingen bezig kunnen zijn op grond van een enigszins vrije onderwerpkeuze. Tenslotte vraagt de werkwijze om grote samenwerking in de vaksektie, tenminste wat betreft de eerste klas. Leerlingen die daar niet de vaardigheden hadden geleerd, nodig voor de zelfwerkzaamheid, liepen onmiddellijk een achterstand op in de tweede klas. En wat te doen met instromers uit het mavo in havo 4 en uit andere scholen of schooltypen, waar de leerlingen niet op deze of een dergelijke wijze hebben leren werken?

Wel is mij duidelijk gebleken dat leerlingen, die drie jaar aldus gewerkt hebben, veel zelfstandiger met geschiedenis om kunnen gaan dan ik tevoren gewend was, dat hun capaciteiten beter werden ontplooid en dat hun motivatie ermee gewonnen had.

Bijlage 2

BESCHRIJVING VAN EEN SYSTEEM VAN ZELFWERKZAAMHEID IN EEN IVO-MAVO — door G.J. van der Tweel

Inleiding

Een tijd lang hanteerde ik een werkwijze waarbij een betrekkelijk heterogene groep leerlingen van onze ivo-mavo binnen een zekere tijd een bepaald eindresultaat moest bereiken. Hoewel ik verschillende werkvormen toepaste moest ik toch konstaten dat ik een kleiner aantal leerlingen bereikte dan ik eigenlijk wilde.

Mijn vraag was dus hoe ik elke individuele leerling het meest aan zijn of haar trekken kon laten komen. Ik meen in de hieronder beschreven werkwijze, waar nu enkele jaren mee gewerkt is, enigszins een oplossing te hebben gevonden.

Organisatie

Evenals het bij andere vakken op onze school gebruikelijk is, heeft de leerling ook voor het vak geschiedenis een blad, de zogenaamde "takenstand", waarop beschreven staat wat hij tijdens een schooljaar moet doen. Heeft hij een hoeveelheid werk dat daarop vermeld is, met voldoende resultaat verricht, dan krijgt hij voor dit onderdeel een paraaf.

- 2) Dat is een werkwijze om grotere teksten al lezend op te nemen. Eerst wordt het geheel overzien, kopjes, plaatjes, titel, inhoudsopgave, enz: de S. van survey (voor de leerlingen de S. van "snuffelen"). Aan de hand daarvan rijzen er allerlei vragen (Q. van questions), sommige belangrijk, andere minder relevant. Doordat deze vragen opgeroepen worden, raakt de leerling gemotiveerd het stuk te lezen om er antwoord op te krijgen en het stuk bovendien gericht te lezen, omdat hij zijn vragen opgelost wil zien. De volgende stap is lezen (de R. van reading). Als het stuk gelezen is probeert de leerling al gedeeltelijk los van de tekst voor zichzelf na te gaan wat er in de tekst staat (de R. van recite). Daarna dient hij dat te integreren in zijn bestaande kennis (de R. van review), maar dat bleek te moeilijk voor de eersteklassers en daarom veranderde ik dit onderdeel in: stel jezelf de vraag wat de allerbelangrijkste boodschap is die de tekst aan je te brengen heeft of: wat is de kern van de zaak?

De takenstand ziet er als volgt uit: het blad is verdeeld in tien horizontale kolommen. Over het midden van het blad is een verticale lijn getrokken. In elke kolom is rechts van de verticale lijn het werk geschreven. Aan de linkerkant is ruimte voor de aftekening en het noteren van de toetsingsresultaten. Elke maand dient een kolom afgewerkt te zijn. De leerling heeft het jaarprogramma afgerond wanneer alle taken — de kolommen dus — zijn afgetekend.

Hoe werkt de leerling?

Het boek dat gebruikt wordt is "Podium van het Verleden" van E.L.C. Kalle e.a. Deze leergang bestaat per hoofdstuk uit een voor de leerlingen redelijk leesbare tekst, waarop een aantal vragen en opdrachten volgen. De hoofdstukken van het boek zijn over tien taken verdeeld.

Voor elk hoofdstuk uit het boek krijgt de leerling een stencil waarop staat:

- een korte toelichting, achtergronden of uitbreiding van de lesinhoud, voorzover dat nodig is.
- aanvullende opdrachten. Deze aanvullende opdrachten vervangen in de meeste gevallen vragen uit het boek. Bijvoorbeeld: een tekst uit een ander boek bestuderen en daar vragen over beantwoorden. Ook kunnen vragen naar aanleiding van een kaart uit de geschiedenisatlas voorkomen.

De leerling leest de les. Hij noteert in zijn schrift de belangrijkste punten en begint dan aan de vragen en opdrachten. Hij kan daarbij individueel of samen met iemand anders werken. Dat wil niet zeggen dat de ene leerling het werk van de ander gaat overschrijven, maar dat gezamenlijk overlegd moet worden wat het beste antwoord is.

Korrektie

Wanneer een leerling klaar is met het werk gaat hij naar de leraar. Deze controleert het werk en geeft pas daarna korrektiekaarten aan de leerling. Korrektiekaarten zijn kaarten waarop de antwoorden van de vragen en opdrachten vermeld staan. Deze kaarten zijn nodig omdat niet alle leerlingen tegelijk klaar zijn met hun werk.

Bovendien nemen de korrektiekaarten de leraar heel wat nakijkwerk uit handen, zodat tijd overblijft voor een meer intensieve individuele begeleiding van de leerling.

Wanneer het werk gekorrigeerd is, kan de leraar het werk op het takenblad aftekenen. Daarna kan de toets over het werk gemaakt worden.

Toetsing

De leerling maakt een test over een hoofdstuk wanneer het werk klaar is. Er vindt dus geen klassikale toetsing plaats. Is de test voldoende, dan wordt dit op het takenblad afgetekend, met andere woorden: het cijfer wordt genoteerd. Is de test onvoldoende dan kan na bespreking en herbestudering van de stof een gelijkwaardige herkansingstoets gemaakt worden. Is ook de herkansing onvoldoende, dan volgt nogmaals een mondelinge bespreking, maar deze wordt niet gevolgd door een toets.

Uitbreidingsstof

Wanneer de toets voldoende is, kan de leerling beginnen aan aanvullende stof. Deze uitbreidingsstof kan bestaan uit:

- het maken van een werkstuk(je)
- het lezen van een boek op historisch terrein
- het verwerken van een Histokrant of een gedeelte daarvan
- het bestuderen van een tekst uit Historische Teksten
- het houden van een spreekbeurt
- het organiseren van een tentoonstelling
- iets maken tijdens de lessen handvaardigheid. Bijvoorbeeld: het maken van een doorsnede van een piramide, middeleeuwse wapens.

Over de uitbreidingsstof wordt geen toets gegeven. Het werk dat gedaan is wordt na een gesprek genoteerd en afgetekend op de takenstand.

In het algemeen is het zo dat elke leerling aan uitbreidingsstof toekomt, omdat deze mogelijkheden zijn opgenomen in de taak, maar een leerling, die een langzamer tempo heeft, doet er per jaar minder aan dan een 'snellere' leerling.

Klassikale lessen

Voor elk hoofdstuk wordt een korte, 15 à 20 minuten durende, klassikale introductie gegeven. Is deze tijd te kort dan kan deze introductie een volgende les voortgezet worden.

Het boek geeft voldoende materiaal om een discussie of een klasgesprek over een bepaald onderwerp te houden. Een aantal keren per jaar wordt ook ruimte ingebouwd voor het bespreken van actuele gebeurtenissen.

Het eerste jaar

Het is duidelijk dat een werkwijze als bovenstaande geleidelijk geïntroduceerd moet worden. Daarom wordt in het eerste jaar voornamelijk een klassikale werkwijze toegepast, waarbij de leerlingen bepaalde vaardigheden leren en langzamerhand vertrouwd raken met een individuele werkwijze. Daarbij komen vragen aan de orde als:

- hoe moeten vragen en opdrachten gemaakt worden?
- hoe maak je aan de hand van trefwoorden een schema of samenvatting?
- hoe zet je een werkstuk op?

Na de kerst worden de leerlingen wat meer losgelaten. Samenwerken wordt zoveel mogelijk gestimuleerd.

Er wordt wel eens gevraagd of in een dergelijk systeem niet veel door de leerlingen wordt overgeschreven. De mogelijkheden daartoe zijn inderdaad in ruime mate aanwezig, maar toch wordt daar betrekkelijk weinig gebruik van gemaakt. Ik meen mede door het intensieve contact dat de leraar met de leerlingen heeft en de daarmee gepaard gaande controle op, of liever begeleiding van het werk van de leerling.

Mede door dit contact kan er beter ingegaan worden op de individuele aanleg en belangstelling van de leerling, waardoor de motivatie aanwezig blijft.

HOOFDSTUK 10

EEN UITGEWERKT VOORBEELD:

DE ARBEIDENDE KLASSE IN NEDERLAND IN DE 19e EEUW

Inleiding

In navolging van het Brugklasrapport heeft de Onderbouwcommissie geprobeerd enkele van haar denkbeelden zo concreet mogelijk uit te werken in een leerpakket.

Helaas is het de commissie niet gelukt dit uitgewerkte voorbeeld in de praktijk op bruikbaarheid te testen. Uiteraard is het voorbeeld evenals andere hoofdstukken van dit rapport uitvoerig en kritisch besproken.

Het bovenstaande geldt ook voor de in bijlage 2 opgenomen studietoets. De bedoeling van deze toets (meerkeuze en essayvragen) is niet meer dan een aangeven van een *mogelijke* wijze van toetsen, waarbij geprobeerd is het accent minder te laten vallen op de denkkategorieën kennis en begrip en meer aandacht te geven aan de categorieën toepassing en analyse. Het meerkeuzegedeelte telt slechts 27 items, terwijl onderwijskundig 40 items verlangd worden.

De commissie heeft dit onderwerp gekozen omdat het op veel scholen aan de orde komt. Daarnaast is nagegaan of het in overeenstemming is met de factoren zoals uiteengezet in hoofdstuk 5 Fundamenten voor leerplannen in de onderbouw. Kort samengevat kan het volgende worden opgemerkt:

- het onderwerp toont uitstekend aan de complexiteit van het menselijk gebeuren (zie hieronder),
- de stof biedt leerlingen de kans om vanuit tegenstellingen tot een eigen stellingname te komen,
- de stof geeft geen hoofdrol aan historische personen, maar is wel zo concreet weergegeven, dat ze toegankelijk is voor onderbouwleerlingen,
- via de stof kunnen de leerlingen fundamentele keuzen meebelevén,
- de stof stelt de leerlingen in staat zelfstandig tot abstraheren te komen,
- het onderwerp is o.i. geschikt om motivatie en interesse op te wekken: de tegenstelling werkgever-werknemer is ook van onze tijd; de huidige welvaart krijgt door de confrontatie met de 19e-eeuwse situatie een nieuwe dimensie,
- voor het onderwerp is voldoende materiaal beschikbaar: het moet evenwel geschikt gemaakt worden voor leerlingen,
- het onderwerp past in wat genoemd is de taak van kultuuroverdracht: de sociaal-ekonomische hoofdlijnen van de 19e eeuw.

De opbouw van het onderwerp is zodanig dat men gemakkelijk enkele onderdelen zou kunnen laten vervallen. Overigens zou men aan dit onderwerp wel meer dan de voorgestelde tien lesuren (zie hoofdstuk 6, blz. 81) mogen besteden; men zal dan een ander onderwerp moeten bekorten of laten vervallen. Wij menen dat tegen deze wijze van handelen geen enkel bezwaar bestaat.

Indeling van het onderwerp

- Les 1: introductie van het onderwerp
- Les 2 t/m 7: het werken met opdrachten: zelfwerkzaamheid
- les 2, 3 en 4: beeldvorming: waar hebben we het over?
 - Unit I: Hoe ontstond de toestand waarin de arbeiders verkeerden?
 - Unit II: Waaruit bestond de situatie van de arbeiders?
 - les 5: tussentijdse samenvatting
 - Unit III: Waarom kwam in Nederland de Industriële Revolutie zo laat?
 - les 6 en 7: het beeld in historisch perspectief
 - Unit IV: Nederland vóór 1870
 - Unit V: Nederland tussen 1870 en 1880
 - Unit VI: Nederland tussen 1880 en 1910
- Les 8 en 9: of een dramatisering
of het afnemen van korte interviews
- Les 10: evaluatie, bijvoorbeeld een toets.

Het materiaal is als volgt ingedeeld:

- I. Een *leerlingenkatern*, dat bestaat uit de Units I t/m VI. De Units zijn bewerkte teksten en bronnen die een leesbaar verhaal vormen. Bewust is afgezien van een samenvattende behandeling zoals de schoolboeken die geven. De samenvatting wordt door de leerlingen zelf gemaakt nadat de opdrachten van iedere Unit zijn gemaakt. Suggesties voor het maken van die samenvattingen zijn opgenomen in het docentenkatern. De toets is daarop gebaseerd.
- II. Een *docentenkatern*, waarin opgenomen een aantal voorstellen hoe de verschillende lessen te geven, leerstofanalyses, doelstellingen en een toets.

I. DOCENTENKATERN

Doelstellingen

Ofschoon dit rapport zich niet expliciet met *algemene onderwijsdoelstellingen* bezighoudt (zie hfdst. 4, blz. 27) willen wij in verband met ons onderwerp er enkele noemen: leerlingen leren samenwerken in groepen, het leren stellen van problemen en het toetsen van gestelde problemen, het oefenen van sociale vaardigheden (zie bijvoorbeeld de dramatisering).

Als *periodedoeel* is gekozen: het groeiend besef van de complexiteit van het menselijk gebeuren (zie hfdst. 5, blz. 60). Dit onderwerp kan aantonen dat er een veelheid van factoren in het spel is om te verklaren welke veranderingen tussen 1850 en ± 1900 hebben plaatsgevonden in Nederland. Het materiaal probeert te laten zien welke verschillende motieven er werkzaam waren bij de mensen die betrokken waren bij het sociale vraagstuk, welke verschillende oplossingen voor het vraagstuk in het geding waren.

De volgende doelen van *kognitieve aard* zouden wij willen onderscheiden:

- kennen, begrijpen en toepassen van begrippen, termen, feiten, namen enz. (zie steeds de verschillende leerstofanalyses bij de Units),

- samenhangen: de structuur van de levensomstandigheden van de Nederlandse arbeiders tussen 1850 en ± 1900 ontdekken,
- ontwikkeling: het proces van verandering van de levensomstandigheden van de Nederlandse arbeiders tussen 1850 en ± 1900 ontdekken,
- interpreteren: leerlingen dienen zich een oordeel gevormd te hebben over de oorzaken van de levensomstandigheden.

Wat betreft de *doelstellingen op het affectieve gebied* zouden wij willen noemen:

- inleven in de situatie van arbeiders en ondernemers,
- oog krijgen voor menselijke waarden, normen van humaniteit die in het sociaal-ekonomische klimaat van de tweede helft der 19e eeuw een rol hebben gespeeld.

Les 1. Introductie van het onderwerp

Leerstofanalyse

Men zou in deze les de volgende leerlingenactiviteiten kunnen nastreven:

- a. de leerlingen dienen via het verhaal gemotiveerd te worden voor het onderwerp,
- b. de leerlingen proberen het verhaal kort samen te vatten,
- c. de leerlingen dienen te weten dat aan dit onderwerp drie kernproblemen zitten,
- d. de leerlingen dienen op de hoogte te zijn van de te volgen werkwijze.

Voorgestelde werkwijze

1. Noemen van het onderwerp, waarom dit onderwerp? Enkele motiverende antwoorden zien los te krijgen.

Werkwijze: groepswork met opdrachten, dramatiseren enz.

Hoeveel lessen aan het onderwerp te besteden?

2. Instap: voorlezen (voor suggestie: *zie bijlage 1*).
3. Korte nabespreking van het verhaal in kleine groepjes. Vraagstelling: wat is de kern van het verhaal, waar gaat het verhaal nu eigenlijk over? Maximale tijd: 10 minuten.
4. Samenvatting: aan enkele leerlingen vragen wat de kern is.
5. Probleemstelling. Vanuit de samenvatting via een onderwijsleergesprek drie problemen aan de orde stellen:
 1. Hoe is die slechte toestand waarin de arbeiders verkeerden ontstaan?
 2. Waaruit bestond die slechte toestand nu precies?
 3. Hoe, wanneer en door wie is er iets gedaan om die toestand te veranderen, te verbeteren?
 Deze drie problemen door de leerlingen laten overnemen.
6. Aangeven dat we met hulp van teksten gaan onderzoeken wat de juiste(?) antwoorden zijn op de drie problemen.

Uitdelen van het leerlingkatern.

Klas in groepjes verdelen en alle groepjes de opdrachten van Unit I laten maken.

Lessen 2, 3 en 4. Beeldvorming: waar hebben wij het over?

Unit I: waardoor is de slechte situatie van de arbeiders ontstaan? Wanneer en waar?

Leerstofanalyse (Leerlingactiviteiten):

- a. Het ontstaan van de situatie waarin de arbeiders in de 19e eeuw verkeerden, begrijpen.

- b. Een onderscheid kunnen maken tussen de arbeidsomstandigheden van vòòr en nà de Industriële Revolutie.
- c. Aangeven uit welke groepen de eerste arbeiders afkomstig zijn.
- d. Ontdekken van welke factoren de arbeiders afhankelijk waren.
- e. De volgende begrippen kennen en kunnen toepassen d.w.z. waar mogelijk in de tijd plaatsen: manufaktuur, slaaf, huisnijverheid, proletariër, fabriek, vervreemding, Industriële Revolutie.
- f. De volgende begrippen, termen, namen enz. kennen en tonen dat men ze begrijpt: produktiemiddelen, ondernemer, kapitalist, armenhuis, arbeidsproduktiviteit, mechanisatie, vraag en aanbod.
- g. Het maken van een of meer veronderstellingen, wat men zou kunnen doen om de toestand van de arbeiders te veranderen.

Voorgestelde werkwijze

De leerlingen werken in groepjes aan de opdrachten. Het is de bedoeling dat alle groepjes alle opdrachten maken (de parallelle werkwijze).

Het is niet nodig dat een uitvoerige bespreking gehouden wordt van alle opdrachten. Wellicht verdient het aanbeveling met antwoordbladen te werken.

De belangrijkste taak van de docent in deze fase is bijsturende, stimulerende en waar nodig corrigerende hulp te verlenen.

Het gaat er om dat de leerlingen een globaal beeld krijgen van de rol van de Industriële Revolutie, de nieuwe produktiewijze, de schaalvergroting, de plaats van de arbeiders in het industrialiseringsproces. In deze fase nog niet vooruitlopen op problemen die nog volgen.

Wanneer de leerlingen de opdrachten gereed hebben kunnen de volgende kernvragen klassikaal besproken en genoteerd worden.

- Wanneer ongeveer begon de Industriële Revolutie? In welk land?
- Wat is het verschil tussen een arbeider van vòòr en van nà de Industriële Revolutie?
- Waar kwamen de eerste arbeiders vandaan?
- Waardoor is de slechte toestand van de arbeiders ontstaan? Mens of machine? Een of meerdere oorzaken? (De complexiteit van dit probleem benadrukken.)
- Waardoor is de 'moderne' arbeider sterk afhankelijk?
- Wat zou er volgens jullie nu gedaan kunnen worden om de situatie van de arbeiders te veranderen? Noem eens wat mogelijkheden. Deze veronderstellingen (hypothesen) laten noteren. Nog niet gaan zoeken naar de juiste en goede antwoorden. Vertellen dat in de volgende lessen wel zal blijken of onze veronderstelde oplossingen juist of onjuist waren.
- Noteren van die namen, termen en begrippen waarvan sprake is in de leerstofanalyse onder e. en f.

Unit II: waaruit bestond de gesignaleerde situatie van de arbeiders nu precies?

Leerstofanalyse (Leerlingactiviteiten):

- a. De kern uit de teksten verwoorden en daarbij een kenmerkend voorbeeld kiezen.
- b. Zich een zo concreet mogelijk beeld vormen van, en zich zo intens mogelijk inleven in de situatie waarin de arbeiders verkeerden met betrekking tot arbeidstempo, scholing, werktijden enz.
- c. Nagaan of de veronderstellingen (hypothesen) uit Unit I al geleid hebben tot een

- oplossing, of tot verandering van de veronderstellingen.
- d. De volgende begrippen, namen, enz. kennen en laten zien dat men ze begrijpt: arbeidstempo, liberalen, stukloon, loonvoet, accijns, armenbestuur, kinderarbeid, urbanisatie.

Voorgestelde werkwijze

De klas verdelen in acht groepjes. Men kan kiezen voor de parallelle werkwijze of voor de complementaire werkwijze. In het laatste geval maakt ieder groepje slechts één opdracht, waarbij ruime aandacht aan de plenaire bespreking gegeven moet worden: leerlingen dienen elkaar te informeren. Men zou bijvoorbeeld ieder groepje een kort verslag kunnen laten maken dat gepresenteerd wordt aan de klas. Dit verslag dient te bevatten:

- de kern van de bevindingen (geen genoeg nemen met kwalifikaties zoals slecht, lang, laag enz.),
- een sprekend voorbeeld om de kern te illustreren.

De docent noteert de samenvattingen op het bord:

1. arbeidstempo:
2. scholing van arbeiders:
3. werktijden:
4. lonen:
5. gezondheidssituatie:
6. voeding:
7. huisvesting:
8. kinderarbeid:

Vervolgens vraagt de docent of de leerlingen iets gevonden hebben waaruit blijkt dat de arbeiderssituatie al verbeterd is. Terugkoppelen dus naar de geuite veronderstellingen van Unit I. Eventuele oplossingen laten noteren.

Tenslotte enkele begrippen enz. bespreken. Zie hiervoor leerstofanalyse onder d. Antwoorden laten noteren.

Les 5. Samenvatting en overstap naar het volgende probleem

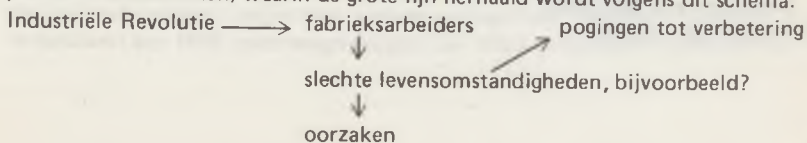
Leerstofanalyse (Leerlingactiviteiten):

- a. De verbanden tussen de Industriële Revolutie en levensomstandigheden van de arbeiders begrijpen en de complexiteit ervan aangeven.
- b. Weten wanneer in Engeland, Frankrijk, Duitsland en Nederland de Industriële Revolutie begonnen is.
- c. Enkele factoren ontdekken die verklaren waardoor in Nederland de Industriële Revolutie zo betrekkelijk laat op gang kwam.
- d. Weten hoe de verdere werkwijze is.

Voorgestelde werkwijze

De bedoeling is dat in het eerste deel van deze les de resultaten van de afgelopen lessen geordend worden.

1. Begonnen kan worden met een onderwijsleergesprek (zoveel mogelijk leerlingen proberen te betrekken) waarin de grote lijn herhaald wordt volgens dit schema:



2. Uitdelen *Unit III* en de opdrachten in groepjes laten maken. Korte bespreking van de opdrachten; de tijdbalk op het bord zetten.
3. Herhalen van de drie probleemstellingen uit les 1. Aangeven dat we de laatste probleemstelling nu gaan onderzoeken en wel voor de Nederlandse situatie:
 1. tijdens de periode voor 1870 – Unit IV
 2. tijdens de periode 1870-1880 – Unit V
 3. tijdens de periode 1880-1910 – Unit VI
4. Uitdelen van opdrachten bij Unit IV; klas verdelen in groepjes.

Les 6 en 7. Het beeld in historisch perspectief

Unit IV. Nederland voor 1870.

Leerstofanalyse

- Ontdekken dat de Nederlandse arbeider voor 1870 nog geen moderne fabrieksarbeider is, zich nog sterk afhankelijk voelt van de patroon, nog berust in zijn lot, niet vatbaar is voor marxistische ideeën.
- Kunnen verklaren waarom men zolang de woorden paupers en armen gebruikte in plaats van arbeiders.
- Nagaan wie en op welke wijze iets gedaan hebben om het lot van de arbeiders te verbeteren.
- De volgende namen, termen enz. kennen en tonen ze te begrijpen: Marx, 1848 verschijning van het Communistisch Manifest, stakingsrecht, klassetegengstellingen, patroons, armenschool.

Voorgestelde werkwijze

Nadat de leerlingen de opdrachten hebben gemaakt volgt een klassikale bespreking van de hoofdpunten. Er wordt ervoor gezorgd dat de leerlingen bij hun antwoorden ook concrete voorbeelden gebruiken.

- Nederland kende voor 1870:
 - veel — weinig — geen moderne fabrieksarbeiders
 - veel — weinig — geen paupers
 - regelmatig — incidenteel verzet van arbeiders
 - wel — geen klassetegenstellingen
 - wel — geen vakbonden
 - veel liefdadigheid en weinig rechtvaardigheid of veel rechtvaardigheid en weinig liefdadigheid.
 - Nederland was voor 1870 een industriële of agrarische samenleving?
 - De Nederlandse arbeiders voor 1870 worden gekenmerkt door
 - Eventuele mogelijkheden geven, bijvoorbeeld:
 - afhankelijk van zijn baas
 - communistisch
 - onderdanig
 - berusting in zijn lot
 - Wie hebben voor 1870 iets gedaan om het lot van de arbeiders te verbeteren? Hoe?
 - Begrippen enz. bespreken.
- Antwoorden laten noteren.

Unit V: Nederland tussen 1870 en 1880.

Leerstofanalyse

- Weten dat er na 1870 de mechanisatie in de industrie volop toenam en dat er sprake is van schaalvergroting.
- Begrijpen waardoor het aantal fabrieksarbeiders toenam.
- Ontdekken dat slechts enkele arbeiders hun lot duidelijk bewust worden.
- Nagaan wie iets gedaan hebben om het lot der arbeiders te verbeteren en op welke wijze.
- De volgende begrippen, namen, feiten enz. kennen en begrijpen: woningbouw-coöperatie, sociaal voelende fabrikanten, vakvereniging (A.N.W.V.), Eerste Internationale 1864, dagbladzegel, F. Domela Nieuwenhuis, S.D.B., klein- en grootbedrijf.

Voorgestelde werkwijze

Zelfde werkwijze als bij Unit IV.

Suggesties voor afrondende vragen:

- Het aantal moderne fabrieksarbeiders na 1870 nam toe — nam af?
- Het aantal paupers na 1870 nam toe — nam af?
- Tussen 1870 en 1880 worden *sommige* arbeiders zich bewust van hun lot. Dit blijkt uit
- Tussen 1870 en 1880 zijn lang niet *alle* arbeiders zich van hun lot bewust. Dit blijkt uit Dit komt doordat
- Kommunistische en socialistische ideeën vonden nog weinig weerklank. Dit blijkt uit
- Strijdbare vakbonden kende men ook voor 1880 niet. Dit valt af te leiden uit
- Wie en op welke wijze deden iets om het lot van de arbeiders te verbeteren? Is het aantal pogingen groter of kleiner dan voor 1870?
- Welke veranderingen traden op economisch terrein op tussen 1870 en 1880? Zie je grote verschillen met de periode van voor 1870?
- De begrippen enz. bespreken zoals aangegeven in Leerstofanalyse onder e. De antwoorden laten noteren.

Unit VI: Nederland tussen 1880 en 1910.

Leerstofanalyse (Leerlingactiviteiten):

- Aangeven waardoor de arbeiders na 1880 zelfbewuster werden.
- Weten welke middelen de arbeiders zoal gebruikten om hun doeleinden te bereiken.
- Hebben ervaren hoe moeizaam het proces van verandering tussen 1850 en 1910 verlopen is.
- Kunnen aangeven dat er in 1910 nog altijd een sociaal vraagstuk bestaat, hoewel er veel is opgelost.
- Met behulp van konkrete gegevens de drie perioden kunnen karakteriseren.
- Ontdekken wie hebben meegewerkt aan de verbetering van het lot der arbeiders en hoe.
- Nagaan of de geopperde veronderstellingen al dan niet juist waren.
- De volgende termen, namen enz. kennen en begrijpen: algemeen kiesrecht, census, Arbeidswet van 1889, spoorwegstakingen van 1903, gedwongen winkeliersring.

Voorgestelde werkwijze

Zelfde werkwijze als bij Unit IV en V.

Suggesties voor afrondende vragen:

- Tussen 1880 en 1910 zien we dat georganiseerde arbeiders eisen gaan stellen. Welke bijvoorbeeld?
- Welke middelen gaan arbeiders gebruiken om hun doeleinden te bereiken?
- Kun je verklaringen geven voor het feit dat na 1880 steeds meer arbeiders zich bewust gaan worden van de positie waarin zij verkeren? Niet volstaan met één verklaring.
- De sociale kwestie was omstreeks 1900 nog lang niet opgelost. Noem eens punten waaruit dat blijkt.
- Vond je de strijd van de arbeiders om de verbetering van hun situatie een vlotte of moeizame operatie of proces? Waarom vind je dat?
- Vul in: (op het bord zetten)

	1850/1870	1870/1880	1880/1910
georganiseerde arbeiders			
stakingen			
sociale wetten			
arbeiderskranten			
algemeen kiesrecht			
vakbonden			
geschoolde arbeiders			

- = niet of nauwelijks +/- = enigszins + = normaal verschijnsel ++ = erg veel

- Welke oplossingen voor het sociale vraagstuk komen per periode naar voren?
- In hoeverre kloppen de door de leerlingen opgestelde hypothesen nu nog? Zie Unit I.
- Begrippen enz. bespreken zoals aangegeven in leerstofanalyse onder h. Antwoorden laten noteren.

Les 8 en 9. Dramatiseren: De staking van de Amsterdamse scheepstimmerlieden in 1869

Doelstelling

De doelstelling van het dramatiseren van de staking is een konkretisering van de centrale doelstelling, die voor dit onderwerp als geheel gekozen is, namelijk het aankweken van het besef hoe complex menselijk gebeuren is. De keuze van de afzonderlijke "taferelen" wordt hierdoor bepaald. In de suggesties worden daarom voorbeelden genoemd die, hetzij ieder voor zich, hetzij in combinatie met elkaar, iets van deze complexiteit tot uitdruk-

king kunnen brengen. Ten overvloede zij erop gewezen dat op grond van hetzelfde materiaal maar met een andere centrale doelstelling ook andere suggestie gedaan kunnen worden.

Werkschema

1. Als de klas voor het eerst gaat dramatiseren: *uiteenzetting* van de docent over de bedoeling ervan (zie hoofdstuk 9, nr. 5, 4a, blz. 118).
2. *Op het onderwerp toegespitste informatie*. Hiervoor is gekozen het artikel van J.C. Vleggeert: De eerste georganiseerde werkstaking, in: Spiegel Historiae, jg. 3, nr. 4 (april 1968), 213-218. Dit artikel is hier met toestemming van de uitgever integraal overgenomen omdat het, ondanks enkele moeilijkheden in het taalgebruik, toch wel in hoofdzaken begrijpelijk is voor een gemiddelde derde-klusser. Zie bijlage 3, blz. 147.
De docent die op het punt van begrijpelijkheid moeilijkheden met zijn klas verwacht kan dit ondervangen door de tekst op eenvoudiger niveau te herschrijven of er vragen en opdrachten bij te maken. Men bedenke echter dat een dergelijk uitvoerige behandeling van het artikel de begroting van twee lessen voor het dramatiseren zal overschrijden.
3. *Keuze van taferelen of deelonderwerpen* en daarbij passende samenstelling van groepen. Enkele mogelijkheden naar gelang de grootte van de klas:
 - a. *Gesprek van enkele arbeiders* tijdens de werkpauze over hun levensomstandigheden. Centrale gedachte: laten uitkomen van die omstandigheden. De complexiteit komt tot zijn recht als men hierbij ook betreft de onderlinge concurrentiepositie tussen de vaklieden en de sjouwlieden. Aantal spelers: een viertal.
 - b. *Een schrijfgroepje van arbeiders* stelt de brief van 15 april aan de werkbazen op. Centrale gedachte met het oog op de complexiteit kan hier zijn: het spanningsveld tussen opstandigheid en onderdanigheid. Aantal spelers: een drietal.
 - c. *Vergadering van patroons* over de ontvangen brief. Centrale gedachte: tot uitdrukking brengen hoe ook de patroons op hun manier slachtoffer zijn van de nieuwe tijden (konkurrentie van de "houtbouw" door de ijzeren schepen). Aantal spelers: drie à vier.
 - d. *Gesprek in een arbeidersgezin* over geldzorgen. Centrale gedachte: het spanningsveld laten zien tussen het lange termijn doel en de dagelijkse behoefte aan brood op de plank. Spelers: man, vrouw en enkele kinderen.
 - e. *Gesprek tussen politieagenten* in burger en de kastelein van het Bierhuis in de Lange Niezel. Centrale gedachte: de botsing tot uitdrukking brengen tussen het nieuwe verschijnsel van de werkstaking en de gevestigde maatschappelijke orde. Spelers: kastelein, twee agenten, desgewenst een tweetal andere cafébezoekers.
 - f. *Twistgesprek tussen stakers en werkwilligen* bij de ingang van een werf. Centrale gedachte: zie d. Spelers: twee posters, twee werkwilligen, enkele omstanders.
 - g. *Stakingsleiders Akkerman en Smit maken een plan de campagne*. Centrale gedachte: de moeilijkheden tot uitdrukking brengen om de achterban loyaal te laten blijven (hoe een stakingskas te vormen? hoe het probleem van werkwilligen op te lossen? enz.) Spelers: twee.
 - h. *Reactie van groepje arbeiders* op het einde van de staking. Centrale gedachte: het opkomende bewustzijn tot uitdrukking brengen hoe door onderlinge solidariteit resultaten geboekt kunnen worden. Spelers: een viertal.
4. Groepsgewijs *verdelen van de rollen* en het maken van een "script".

5. *Oefenen* per groep, bijschaven van tekst en speelwijze.

6. *Opvoering*

7. *Evaluatie*. Eerst stoom af laten blazen. Dan enkele gerichte vragen, bijvoorbeeld:

- a) Voor welke problemen stonden de stakers? En de patroons?
- b) Wie hebben er "gewonnen"? Stakers of patroons?
- c) Wie vond dat hij een moeilijke rol had? Hoe kwam dat?
- d) Viel er van het spel iets te leren? Beter zo dan op een andere manier?

N.B. De punten 1 t/m 3 kunnen met enig tempo in les 8 worden afgehandeld. De punten 4 en 5 worden hier geacht buiten de lestijden plaats te vinden (huiswerk). De punten 6 en 7 zijn dan gedacht in les 9.

Les 8 en 9. Aktualiseren: Het houden van de korte interviews (i.p.v. of na dramatiseren)

We bieden deze werkvorm aan speciaal voor die leerlingen en docenten die reeds over de vaardigheid beschikken interviews af te nemen. De door ons voorgestelde wijze van interviewen leent zich niet voor een eerste kennismaking met deze manier van werken.

Nu de leerlingen een beeld hebben gekregen van de arbeiderssituatie in de 19e eeuw, kan het zinvol zijn hen te konfronteren met hedendaagse situaties.

De bedoeling is dat leerlingen in groepjes van bijvoorbeeld twee in de avonden enkele korte interviews houden bij werknemers die werkzaam zijn in de industrie.

Suggesties voor vragen voor dit onderwerp:

- Werktijden per week, vakantieregeling, ploegendienst, nachtarbeid, CAO's.
- Wie bepaalt welk werk gedaan wordt en in welk tempo?
- Veiligheidsaspecten.
- Promotiekansen, opleiding.
- Aard van het werk: saai, vervelend, leuk. Tevreden met het werk?
- Inspraak? Ondernemingsraad? Personeelsvereniging? Zinvol?
- Lid van een vakbond? Welke? Doel van het lidmaatschap?
- Ervaringen met stakingen? Voor of tegen een staking?
- Sociale voorzieningen: voldoende in Nederland, te veel, te weinig? Misbruik?

Centrale vraag in de nabespreking op school: welke verschillen en overeenkomsten zijn er tussen nu en de 19e eeuw?

Les 10. Evaluatie

Afhankelijk van de doelstellingen die men wil toetsen zijn er verschillende mogelijkheden om dit onderwerp te evalueren. Wij volstaan met het aangeven van enkele mogelijkheden. Men zou met de leerlingen een uitvoerig klasgesprek kunnen houden naar aanleiding van het periododoel. Vragen daarbij kunnen zijn: Welke verschillende motieven speelden een rol bij de mensen die betrokken waren bij het sociale vraagstuk (te denken valt aan arbeiders, ondernemers, politici)?

Welke oplossingen stelde men zoal voor om het vraagstuk tot een goed einde te brengen? Is er vandaag nog sprake van een sociaal vraagstuk en heeft deze hedendaagse situatie nog iets te maken met de problematiek van de 19e eeuw?

Stellen we het periodedoel in onze nabespreking centraal dan kan gevraagd worden hoe ingewikkeld het probleem was (voorbeelden laten geven) en waarom het erg complex is. We kunnen de discussie ook toespitsen op de vraag naar de verantwoordelijkheid ("schuld" zullen leerlingen wellicht zeggen) van de mensen die in het conflict betrokken waren. Misschien is het mogelijk leerlingen te laten zien hoe moeilijk het is om nu nog de "schuldvraag" te stellen.

Zinvol kan ook de vraag zijn naar de werkwijze: het werken in groepen, dramatiseren, stellen van problemen en hypothesen. Wat hebben we ervan geleerd?

Een mogelijkheid is ook leerlingen een opstel te laten schrijven, al realiseren wij ons direkt dat dit een grote hoeveelheid werk voor de leraar met zich meebrengt en dat het vaststellen van normen niet eenvoudig zal zijn. Niettemin geven we enkele titels: De Nederlandse arbeider van vandaag heeft een uitstekend leven; Fabrikanten zijn ook maar mensen, Wanneer je je met zijn allen goed organiseert, kun je veel veranderen in de maatschappij; Bij de huidige arbeiders is niets meer terug te vinden van de strijdbaarheid uit de 19e eeuw.

Tot slot geven we in *bijlage 2* een toets om de cognitieve aspecten van dit onderwerp te evalueren. De toets bestaat uit een aantal meerkeuze-items en enkele open vragen. De vragen zijn gebaseerd op de verschillende leerstofanalysen.

Bijlage 1

TEKST OM VOOR TE LEZEN

Het onderstaande fragment is ontleend aan Louis Paul Boon: Pieter Daens, of hoe in de negentiende eeuw de arbeiders van Aalst vochten tegen armoede en onrecht (Amsterdam 1973-4). Met veel weglatingen (!) en enkele veranderingen in de tekst is één verhaal gemaakt van blz. 35 tot 42; deze veranderingen zijn aangebracht om het stuk geschikt te maken om het voor te lezen als instap in het onderwerp.

Ter inleiding kan de leraar vermelden, dat Pieter Daens, die leefde van 1841 tot 1918, een uitgever en drukker was in het Belgische Aalst. Deze plaats groeide tussen 1840 en 1860 uit tot een fabrieksstad met vooral textielondernemingen. Daens is een overtuigd katholiek. Hij is een van de eersten in België die, zelf werkgever, de toestand van de arbeidende bevolking met grote zorg beschouwt. Als journalist schrijft hij er in zijn eigen bladen over.

Het onderstaand fragment speelt in 1885

"Ik was een van de weinige burgers die met de arbeiders een praatje durfde te houden en me in hun gore en stinkende buurten waagde. (!) Ik bezocht die in puin vallende buurten, met hun schilderachtige namen als Den Heten Oven, De Duivekeet, De Kat, de Root van 38. Het waren nauwe stegen en benauwende binnenplaatsjes, waar bergen weggrottend vuilnis aan de ingang lagen opgestapeld. Er hing de geur van wegvallende kalk, van salpeter en uiensaus . . . de geur van honger en tekort.

In deze gore buurten hokten zij als dieren, in één enkel kamertje voor het hele gezin met negen tot tien kinderen. Een hokje waarvan de vloer uit aangestampte leemaarde bestond en waarin men allen samen woonde, at, op strozakken of tussen lompen sliep, en nieuwe kinderen verwekte. En waarin men tevergeefs vocht tegen vlooien en luizen.

Er kwamen tientallen nieuwe fabrieken, honderden nieuwe fabrieksarbeiders en duizenden nieuwe nesten van wandluizen en kakkerlakken. Huisjesmelkers bouwden in alle haast nog grauwer en afschuwelijker buurten buiten de stadskern. (!) Bij de volkstelling van 1870 zag ik dat 1039 gezinnen in een zo'n kamer hokten. En tien jaar later, bij de volkstelling van 1880, kon ik vergelijken: de bewoners ervan waren met een drieduizendtal gestegen maar hokten nog steeds in datzelfde aantal krotten. (!)

In deze dagen raakte ik bezorgd over het afstotelijk uitzicht der arbeidersbuurten. Ik raakte vooral in paniek, als ik mij in de buurten van de Binnenstraat of de Osbroeck waagde en ontdekte dat men daar dierlijk leefde zonder iets af te weten van God of zijn gebod. (!) Het was niet mijn taak om dit te

verhelpen, maar ik beschouwde het wel als mijn taak in mijn bladen te beschrijven wat ik hoorde en zag. De bewoners van de sloppen, stegen en grauwe buurten droegen gescheurde en versleten klompen, liepen echt in lompen gehuld, waren vuil en ongewassen en moesten voor steeds lagere lonen steeds meer uren werken. Het waren nu reeds twaalf uren per dag, straks dertien en zelfs veertien, en hiervan konden ze zich nauwelijks wat brood kopen: een grijs soort roggebrood, waarvan ze hun broed een snede toegooide als naar hongerige honden. In de hele stad van 22.000 inwoners waren er maar vier slagers en nooit hadden ze de drempel van een ervan betreden.

Het is jammer dat ik geen bezoek kon brengen binnen in de fabrieken, want de dagen dat het er allemaal nog gemoedelijk toeging waren voorbij. () De nieuwe tijd was in deze fabrieken aangebroken. Het tempo werd steeds hoger opgevoerd en een zenuwachtig jagen en jachten was het resultaat ervan. Maar het vuile en onverzorgde inwendige van de fabriekshallen was niet aangepast aan dit werk "aan de lopende band": elke dag opnieuw werd iemand door een drijfriem gegrepen, of door de raderen van een machine gevat. Iets waarvan ik dan in mijn bladen verslag moest geven, en hoe kon ik het, de waarheid verdoezelend, inpakken?

Uitzichtloos verkommerend, vervuild en uitgeput, poogden de bewoners vergetelheid te zoeken in de drank. Nadat ze de hele week lang elke dag twaalf tot dertien uur in de fabriek waren opgesloten, vonden ze op zondag geen andere afleiding dan de kroeg. Zo zag men in de zondagnacht rond de kroegen steeds hetzelfde: mannen die hun beetje loon aan het opdrinken waren, vrouwen met een hoop drenzende kinderen aan de rok die de bezopen echtgenoot probeerden huiswaarts te krijgen . . . en meestal eindigde dit thuis, in het kleine woonhok, met een woest gevecht en het stukslaan van het beetje armzalig huisraad.

Ik kon hierbij echt geen grapjes verzinnen. Met ontzetting beschreef ik deze taferelen, hoe men op zondagnacht tot drie en vier uur gehuil en getier hoorde, en men in de maandagochtend de dronkaards zo maar langs de straat zag liggen . . . onbekwaam zich naar het werk te begeven, waar ze de volgende dag gestraft werden, of ontslagen.

Ook vrouwen, jonge fabrieksmeisjes en kinderen onder de veertien jaar zopen zich stomdronken. Meer dan eens zag ik benden kinderen, die zich in duistere steegjes ophiielden met een fles genever die van mond tot mond ging. Want ook zij konden dit leven onmogelijk volhouden zonder zich één keer in de week te benevelen. Heel wat van deze kinderen kreppeerden erbij. Door het leven in ongezonde krotten, door ondervoeding en al te vroegtijdige arbeid lag het sterftecijfer onder de acht- en negenjarigen zeer hoog.

Het katholieke stadsbestuur nam het me heel erg kwalijk dat ik dergelijke tonelen in mijn bladen beschreef, en dat ik hen op de vingers durfde te tikken omdat ze niets eraan verhielpen. Ik weet het best, onder elkaar noemden ze mij "Pie de Zeveaar", een die maar praatte en praatte en niet wist waarover hij het had. Maar mijn vrienden, de geestelijkheid, baron de Bethune, het kamerlid Louis de Sadeleer, hielden me toen nog de hand boven het hoofd. Zij namen het mij nog niet kwalijk, dat ik in mijn bladen durfde uit te varen tegen de liberalen. Iets wat ik mij overigens ook kón veroorloven: de grote verkoop van mijn bladen en de welstand die ik erdoor bereikte, lieten me toe over alles een eigen mening te hebben, en deze niet onder stoelen of banken te steken. ()

Ik begon ook nog te pleiten voor de zondagsrust van de arbeider, want in de meeste fabrieken verplichtte men ze ook nog op zondag te werken. En ik begon ook de strijd om de kinderen uit de fabrieken te verwijderen. Iets wat erger moest worden genoemd, want hierdoor haalde ik me het misnoegen van rijke en machtige vrienden op de hals. Senator en garenfabrikant Leirens, in wiens fabriek het volgestampt zat met kinderen, raakte ontstemd. En kamerlid Louis de Sadeleer kwam bij mij thuis en zei dat ik toch té ver ging. ()

Wat ik zei, moet raak geweest zijn, want zelfs de socialisten schreven later over mij: "Met zijn eigenaardige schrijftrant, en spot als zijn scherpste wapen, is hij de schrijver geweest die een tipje van het gordijn oplichtte en de wantoestanden aanklaagde".

Maar juist dat verweten mijn vrienden en partijgenoten mij. Hun leek het het best dat die ziekte, die hinderende zweer zo weinig mogelijk aan het licht werd gebracht. Ik kon het niet laten te schrijven over ook nog de meisjes van 14 tot 18 jaar, die men de meest vermoeiende en meest zenuwslopende taak op de smalle schouders legde. Men noemde ze "de nachtploeg", omdat ze het afschuwelijke nachtwerk te verrichten kregen: bij het loeien van de sirenes om 6 of 7 uur in de avond repten ze zich naar de fabrieken en stonden ze de hele nacht dóór in het helse lawaai van machines, molens of getouwen, om pas rond 6 of 7 uur in de grauwe ochtend de fabriekspoort te verlaten. Ondervoed,

afgemat, door slaap overmand, kon geen nacht voorbij gaan zonder dat een van hen een ongeluk overkwam. Het was voor mijn vrienden gemakkelijk de ogen te sluiten, doch ik moest steeds maar weer verslag in mijn bladen geven: "Gisteravond om elf uur is weer een 17-jarige met de rokken in de as van een machine geraakt en vermorzeld" . . . "In de nacht van donderdag op vrijdag is in de spinnerij Jeltje een meisje met het hoofd tussen een mechaniek geraakt". {}

Ik zag hoe ze krepeerden en ik zag tevens — wat me als brave kristenmens nog heel wat meer aangreep — hoe ze zedelijk ten onder gingen. Alleen maar om de lonen zo laag mogelijk te houden had men deze meisjes aan het nachtwerk gezet, en eveneens om de lonen zo laag mogelijk te houden aanvaardde men voor de dagploeg alleen nog kinderen en jongens van 18 tot 19 jaar. Slechts de jeugd was nog in de fabrieken aan het werk en bracht wat geld naar huis . . . of had dit moeten doen, maar stak de helft van dat armzalig loon opzij en zette het in de zondagnacht om in drank, muziek en vermaak. In de omgeving van de Hoogstraat waren een zestal danszalen met orgel of tingeltangel, en daar leefde de fabrieksjeugd zich in de zondagnacht uit. De hele week hadden ze twaalf tot dertien uur per dag tussen hels ratelende machines geleefd en op zondagnacht wilden ze tussen even hels lawaai van orgel en tingeltangel verdoving zoeken. Zij leefden reeds goed en wel in de komende twintigste eeuw, zij kenden reeds de zenuwslopende nadelen ervan, terwijl de overige rest van het stadje haar kalme en rustige slaap der negentiende eeuw bleef genieten.

Ook ik zal het niet begrepen hebben. Deze "verbeesting van 't jong volk in dronkenschap en ontucht" — zoals ik tot ergernis van mijn partijgenoten schreef — joeg me angst aan. Ik waarschuwde tegen deze orgelbals, waar meisjes van vijftien en zestien zich aan allerlei uitspattingen overleverden. Ik waarschuwde mijn vrienden, mijn tegenstanders en het stadsbestuur. En zij vonden het een schande van mij dat ik het waagde daarover te schrijven."

Bijlage 2

AANZETTEN VOOR EEN TOETS

A. Gesloten vragen

1. De industriële Revolutie ontstond het eerst in:
 - a. Duitsland
 - b. Engeland
 - c. Frankrijk
 - d. Nederland
2. Het meest typische kenmerk van de Industriële Revolutie was:
 - a. het beoefenen van huisnijverheid
 - b. het gebruik van slaven
 - c. het maken van winst
 - d. de mechanisatie van de produktie
3. Men spreekt van huisnijverheid als:
 - a. een thuiswerker betaalde arbeid verricht in opdracht van een ondernemer
 - b. een boer voor zichzelf industriële artikelen maakt
 - c. een handwerker thuis een eigen bedrijf heeft
 - d. een landarbeider erbij verdient met werken in een manufaktuur
4. Een manufaktuur was:
 - a. een fabriek waar men wol vervaardigde
 - b. een groot gebouw waar machines stonden, die met de hand bediend werden
 - c. een hal waarin een groot aantal stoommachines stond
 - d. een vorm van huisnijverheid
5. De wet van vraag en aanbod regelt de prijs op de vrije markt. De prijs stijgt namelijk:
 - a. als het aanbod kleiner wordt en de vraag groter
 - b. als het aanbod groter wordt bij gelijkblijvende vraag
 - c. als vraag en aanbod met elkaar in evenwicht zijn
 - d. als het aanbod groter wordt en de vraag kleiner

6. Mechanisatie wil zeggen:
 - a. dat de werktuigen in een bedrijf worden aangedreven door stoommachines of motoren
 - b. dat de produktie wordt gekoncentreerd in grote gebouwen
 - c. dat oude machines voortdurend worden vervangen door nieuwe
 - d. dat een bedrijf overschakelt van handkracht op wind- of waterkracht
7. De eerste arbeiders kwamen voornamelijk uit de kringen van:
 - a. hooggeschoolde handwerkers
 - b. thuiswerkers
 - c. sociaal zwakke groepen
 - d. geen van de bovengenoemde groepen
8. Het omverwerpen van het kapitalistische stelsel was het streven van:
 - a. Domela Nieuwenhuis en de S.D.B.
 - b. de machinevernielers
 - c. de meeste Nederlandse arbeiders omstreeks 1870
 - d. de Nederlandse spoorwegstakers uit 1903
9. Een reden voor de snelle economische groei van Nederland na 1880 was:
 - a. de afschaffing van de kinderarbeid in 1874
 - b. het in loondienst nemen van meer arbeiders
 - c. de invoering van de arbeidswet van 1889
 - d. het toepassen van moderne technieken zoals de stoomkracht
10. De werktijden van de eerste arbeiders waren lang als gevolg van:
 - a. Het meedogenloze winstbejag van de toenmalige ondernemers
 - b. de opkomst van de machine
 - c. het grote aanbod van vrouwen- en kinderarbeid
 - d. de hoge prijzen
11. Tijdens de Industriële Revolutie gingen arbeiders in groten getale rond de fabrieken wonen. Dit verschijnsel noemen we:
 - a. coöperatie
 - b. industrialisatie
 - c. socialisatie
 - d. urbanisatie
12. Dat in Nederland de Industriële Revolutie laat is begonnen, kunnen we het beste aflezen uit cijferoverzichten van:
 - a. lonen van arbeiders
 - b. het aantal kinderen dat arbeid verrichtte
 - c. het aantal stoommachines
 - d. het sterftecijfer van arbeiders
13. Als we de veranderingen op economisch gebied in de gaten houden dan kunnen we de geschiedenis van Nederland in de 19e eeuw als volgt verdelen:
 - a. een periode voor 1840 en een periode na 1840
 - b. een periode voor 1870 en een periode na 1870
 - c. een periode voor 1890 en een periode na 1890
 - d. een periode van 1800 tot 1900
14. De Nederlandse arbeiders van vóór 1870:
 - a. deden veel aan de opbouw van vakbonden
 - b. deden veel aan politiek, waarbij ze zich afzetten tegen de liberalen
 - c. berustten grotendeels in hun lot
 - d. vormden actiegroepen, die inspraak wilden in de bedrijven

15. Na 1880 werden in Nederland in snel tempo nieuwe stadswijken gebouwd. Dat vond zijn oorzaak in:
- de groeiende economische bedrijvigheid
 - het verbod om te emigreren
 - de aantrekkingskracht van het culturele leven in de stad
 - de komst van grote aantallen gastarbeiders
16. Om de leuze "Proletariërs aller landen, verenigt U" meer inhoud te geven werd in de 19e eeuw gesticht:
- Het Algemeen Nederlandsch Werklieden Verbond
 - de koöperaties
 - De Sociaal-Democratische Bond
 - De Eerste Internationale

17. Lees onderstaande tekst over een 1 mei-optocht in Sneek door.

"Als vooraan in de stoet de fanfare haar feestmuziek inzet, gedragen door het goedmoedig gedreun der grote trom, komen de kinderen in beweging, op weg naar het Kaatsland aan de Lemsterdijk, waar zij zullen spelen in de lichte idee van de eerste mei. In de rij worden nu vaandeltjes omhooggestoken, armzalig klein van een grauwo-groene kleur. Geknipt door de anarchistische vrouwen zelf. Er zijn leuzen opgestikt in parelmoeren knoopjes. Mijn kinderogen lezen: *'Zorg dat gij geen schaap zijt, dan vreten de wolven u op.'* Verder: *'De waarheid is meestal bit-*

ter.'" En nog een derde: *'Geen God, geen meester.'*

Of er ook het warme rood der meivlaggen heeft gewaaid, weet ik niet meer. Maar nu nóg, na bijna zeventig jaar, voel ik opnieuw dat nauw merkbare bewegen in de morgenwind van die nietige sombere vaandeltjes én de ontsteltenis die er onverhoeds ging door mijn nog al te weerloze kinderbestaan, opgeroepen door die parelmoeren woorden."

Uit: Vrij Nederland, 2 mei 1961.

De kern van voorgaande tekst wordt het best weergegeven door:

- een beschrijving van Sneek omstreeks 1900
 - de 1 mei-optocht te Sneek in 1898
 - de deelname van kinderen aan de optocht
 - een beschrijving van de meegedragen leuzen
18. Sociaal voelende fabrikanten worden onder andere gekenmerkt door: streven naar winst (1), willen de werktijden van arbeiders beperken (2), willen afschaffing van kinderarbeid (3).
- kenmerken 1 en 2 zijn juist, 3 is onjuist
 - kenmerken 1 en 3 zijn onjuist, 2 is juist
 - alle kenmerken zijn juist
 - alle kenmerken zijn onjuist
19. Bekijk onderstaande tijdbalk:



Welk van onderstaande verschijnselen ligt *NIET* op de tijdbalk?

- de aanleg van spoorwegen in Nederland
 - de eerste stakingen in Nederland
 - de Industriële Revolutie in Nederland
 - de verschijning van het Communistisch Manifest
20. In Nederland hebben de arbeiders zelf hun lot in handen genomen en omstreeks 1900 grote verbeteringen bereikt. Deze uitspraak is:
- geheel juist
 - ten dele juist
 - beslist onjuist
 - het is niet vast te stellen of het juist is

21. De spreiding van bevolking over stad en platteland in procenten

Engeland	stad	platte- land	Frankrijk	stad	platte- land	Duitsland	stad	platte- land
1861	62,3	37,0	1851	25,0	75,0	1875	39,0	61,0
1891	72,0	28,0	1891	37,4	62,6	1890	47,0	53,0
1911	78,1%	21,9%	1911	44,2%	55,8%	1911	60,0%	40,0%

Uit bovenstaande statistiek valt af te lezen:

- het achterblijven van urbanisatie van Frankrijk bij Engeland
- de snelle groei van de moderne industrie in Frankrijk
- het bestaan van woningvoorschriften in Engeland
- dat Duitsland wat de urbanisatie betreft in 1911 Engeland had ingehaald

20. In de periode 1880-1900 worden door Nederlandse arbeiders belangrijke middelen gebruikt om hun doel te bereiken, bijvoorbeeld 1. stakingen, 2. het kiezen van socialisten in het parlement, 3. het uitgeven van kranten, 4. het bezetten van fabrieken, 5. het houden van demonstraties.

- 1 - 2 - 3 zijn juist
- 2 - 3 - 4 zijn juist
- 1 - 3 - 5 zijn juist
- 2 - 4 - 5 zijn juist

23. In Nederland sprak men lange tijd van een armenprobleem in plaats van de sociale kwestie. Die tijd lag:

- tussen 1790 en 1890
- tussen 1800 en 1870
- tussen 1880 en 1910
- tussen 1840 en 1900

24. Bijgaande prent illustreert:

- de afbraak van onbewoonbaar verklaarde woningen
- hoe de macht van het kapitaal de middenstanders vernietigt
- hoe de macht van het kapitaal de arbeiders vernietigt
- de modernisering van steden omstreeks 1900

n.b. Grand Bazar de la Bourse = warenhuis de Beurs

25. De grote omvang van de kinderarbeid kwam in Nederland voor tussen:

- 1800-1874
- 1800-1900
- 1874-1889
- 1889-1903

26. Lees deze tekst eerst goed door.

"In de steenhouwerij van L.J. Sabelis waren de arbeiders geheel overgeleverd aan de goedheid van hun patroon. Van een ziekenfonds was bij deze patriarch geen sprake. Bij ziekte van zijn werklieden bezocht hij persoonlijk zijn mensen „en stopte ze wat in de hand, maar een vaste regel was dat niet“."

Uit: Kleio 6e jrg., no. 6, 1965

In deze tekst is zeker *NIET* sprake van:

- hulpvaardigheid
- liefdadigheid
- sociale rechtvaardigheid
- willekeur

HET VOLK



DE GROOTEN EN DE KLEINEN.

27. De hoofdoorzaak dat in Nederland de industrialisatie nogal laat is begonnen vormt:
- de opening van het Suezkanaal in 1869
 - de slechte bodemgesteldheid van ons land
 - het tekort aan kapitaal om fabrieken te bouwen
 - het vasthouden aan de vroegere handelstraditie

B. Open vragen

28. De sociale verbeteringen omstreeks 1900 waren uitsluitend het werk van de S.D.B. Geef commentaar op deze bewering.
29. Noem eens drie punten waaruit blijkt dat ook na 1900 er in Nederland nog sprake is van een sociaal vraagstuk.
30. Het is maar goed dat de arbeiders in de 19e eeuw zelf kranten zijn gaan uitgeven, anders wisten wij nu niets van hun levensomstandigheden. Voorzie deze uitspraak van commentaar.
31. Lees de tekst van het lied "Marianne" door.
- | | |
|----------------------------------|-------------------------------------|
| 'k Ben Marianne, proletaren | 'k Ben uit het ruwe volk geboren |
| Mijn naam is overal bekend | De dag als het uur der wrake slaat |
| 'k Draag op de losgebonden haren | Zal hij als man mij toebehoren |
| De rode muts der vrijheidsbent | Die 't moedigt aan mijn zijde staat |

Ga, ga Marianne!
Voer ons aan, verlos de maatschappij
Nu van de tirannen
En maak ons vrij, en maak ons vrij!

Vraag: Geef aan wat bedoeld wordt met

- het uur der wrake
- verlos de maatschappij nu van tirannen
n.b. proletaren = proletariërs

32. Lees deze tekst aandachtig door

"Eenigen tijd geleden hebt u ons bericht dat de heer Regout, fabrikant van glas, porcelein en aardewerk te Maastricht, eene uitzondering gevraagd had voor zijne glasindustrie toen de wet op den kinderarbeid van den heer van Houten ingevoerd is geworden. Wel, M. de R. een kijkje van naderbij zal u doen zien dat mijnheer R. heelemaal gelijk had. Indien gij eens een kijkje kondet nemen des morgens ten half zes of des avonds ten zes ure, wanneer de 'bloozers' (glasblazers) hun werk geeindigd hebben, dan

zoudt hij een groote menigte, honderde jongens van 12, 13, 14 jaren de groote fabrieken der heeren Regout en Co. zien verlaten, schreeuwend, vloekend, tierend, met ingevallen aangezichten, gekromden rug en knikkende knieën, naar hun lichaam verdierlijkt voor er een straal van levensgenot op geschenen heeft en naar den geest . . . O meneer de Redakteur, als dit beschaafde menschen moeten heeten in hun schoone onschuldige kinderjaren, toon mij dan eens een wilde! "

n.b. M. de R. = Mijnheer de Redacteur

Uit: Recht voor Allen

Vraag: Wie zou volgens jou dit stuk geschreven hebben? Verklaar je antwoord.

J. C. VLEGGEERT

de eerste georganiseerde werkstaking

Een gebeurtenis, die altijd wordt aangehaald, doch waarop nooit dieper werd ingegaan, is de staking van de Amsterdamse scheepstimmerlui in 1869. Voor het eerst nu wordt een overzicht gegeven van het verloop van de eerste Nederlandse werkstaking en de achtergronden daarvan.

De eerste georganiseerde werkstaking in Nederland (gebruikelijk was soms ook nog het Engelse woord 'strike' voor arbeidsconflicten), was die van de Amsterdamse scheepstimmerlieden in april-mei 1869. Voor het eerst kon toen gesproken worden van een min of meer voorbereid georganiseerd verzet, van de arbeiders tegen hun werkgevers: de patroons-scheepsbouwmeesters. Het toenmalige optreden van de scheepstimmerlieden in dat jaar heeft de strijdwijze voor betere arbeidsvoorwaarden, onmiskenbaar voor vele decennia mede bepaald. De toen nog al eens voorkomende gewelddadige en uitzichtloze conflicten, kregen een andere vorm. Meer discipline - zonder geweld - werd de grondslag voor de in dit conflict toegepaste tactiek.

Deze staking van de scheepstimmerlieden in Amsterdam was nog zoveel te meer opvallend, omdat de scheepstimmerwerven niet zo bijster floreerden. Vooral de werven, die uitsluitend de houtbouw beoefenden, leden vanaf de zestiger jaren der negentiende eeuw een kwijnend bestaan. De vraag naar houten schepen verminderde en de scheepswerven ondervonden de nadelige gevolgen hiervan; vooral de scheepstimmerwerven van Amsterdam, die aan ongeveer achthonderd vak- en sjouwerlieden een bestaan verschaften. De bouw van houten schepen raakte in verval; ijzeren schepen kregen de voorrang, want de techniek schreed voort. Maar de modernisering van de bedrijven en aanpassing aan de zich wijzigende omstandigheden bleef grotendeels achterwege; ook veelal door een kenmerkende vrees voor veranderingen, of - in andere gevallen - aan het benodigde kapitaal.

Blijkens het gemeenteverslag van Amsterdam over 1869 waren er in dat jaar



"Het afloopen van het stoomschip AMSTERDAM (19 Februarij 1852)".
Houtsnede van Van Groningen.

28 scheepstimmerwerven met 798 werklieden. „Verandering in het aantal scheepstimmerwerven heeft niet plaats gehad. De toestand van de scheepsbouw blijft kwijnende, het aantal schepen op stapel gezet of van stapel geloopt was weder zeer gering, de werven houden zich in den regel slechts met reparatie-werk onledig; enkele leveren vaartuigen voor de binnenlandse vaart en vinden daarin een goed vertier.”

Door deze slechte gang van zaken bleven loonsverhogingen achterwege, terwijl de prijzen der levensmiddelen en huishuren steeds stegen. De scheepstimmerlieden werkten de laatste jaren van 's morgens vijf uur, tot 's avonds zeven uur of nog later. Lange en onregelmatige werkdagen waren schering en inslag, want de eigenaars van de scheepstimmerwerven lieten in de malaise-periode allengs het werk van de sjouwerlieden - het 'bijgaren' of 'alle

gaaren', door de vaklieden zelf verrichten, vóór en na de normale werktijden. De daglonen waren vastgesteld op f 1.80 en voorzagen niet in de allernoodzakelijkste behoeften. Voor huis-huur, brood en aardappelen, voor turf en olie soms nauwelijks voldoende; voor andere zaken zoals kleding en dekking, grotendeels onvoldoende. „Het voornaamste echter is, dat de loonen niet standvastig zijn. Uit eene aantekening, gehouden door een werkmán van Januarij tot 31 December 1867, blijkt dat hij, die niet van de minst gelukkige was, in dat jaar 39 weken had gewerkt en daarvoor te zamen f 320,— loon had ontvangen.” Bovendien moesten de timmerlieden hun eigen gereedschap kopen en onderhouden.

Bij de stijging van de prijzen voor levensmiddelen en hogere woninghuren ontstond onder de werklieden een groeiende ontevredenheid, die leidde tot meer onderlinge saamhorigheid. De

scheepstimmerman was bovendien - evenals andere ambachtslieden - niet vrij van een zekere mate van beroepstrots, en het ingevoerde systeem om de vaklieden het sjouwerliedenwerk te laten verrichten, beviel hen geenszins. Het was dan ook niet zo verwonderlijk, dat ook door hen pogingen werden ondernomen om tot een vereniging van beroepsgenoten te komen. Het zou - hoe kon het ook anders - een vereniging moeten worden voor onderlinge steun en bijstand; in gevallen van ziekte, invaliditeit en overlijden. De vergaderingen, die in het begin van 1869 voor dat doel werden gehouden, leidden er echter ten slotte toe, dat hoofdzakelijk de klachten over de te lage lonen en de onbevredigende lange arbeidsdagen aan de orde kwamen. Besloten werd om een 'eerbiediglijk' verzoek hierover tot de werfbazen te richten. In die brief - 15 april 1869 - werd erop gewezen, dat de werklieden hun lot met geduld, doch niet zonder morren droegen. De verlangde verbeteringen betroffen: „Dat ten eerste voor alle werven te Amsterdam in de dokken en elders mogt worden terug gekomen op den oorspronkelijken werktijd van 's morgens zes tot 's avonds zes ure en, ten tweede dat het loon voortaan worde gesteld op twee gulden per dag.” Beleefd werd verzocht om een gunstige beslissing op uiterlijk 19 april. Het 'eerbiediglijk verzoek' was door achthonderd man ondertekend.

Er kwam, ondanks het vriendelijke verzoek, geen antwoord binnen van de patroons. Nadat de teleurstelling hierover in enkele vergaderingen was besproken, werd na veel wikken en wegen, tot staking besloten; schoorvoetend, maar eensgezind. De ongewisse stap werd gedaan in een bijeenkomst in de tuin van 'Vliedzorg' in de Plantage, op 29 april, waar vijfhonderd arbeiders aanwezig waren en waar de 'wankelmoedigen opgebeurd' werden. De dagbladen hadden vóór het uitbreken van de staking niets vermeld over de moeilijkheden tussen de patroons en 'hunne werklieden'. Toen de staking eenmaal een feit was geworden schreven de kranten op min of meer vaderlijke wijze, hoe bedenkelijk een werkstaking voor de 'werklieden' zelf wel was.

Op de eerste dag van de staking - donderdag 29 april 1869 - ging op de vastgestelde aanvangstijd - 's ochtends om vijf uur - geen enkele scheepsmaker de

openstaande werfpoorten binnen. Zulks ondanks de bepalingen van de Code Pénal (uit de periode van de Franse overheersing), waarbij de werkstakingen strafbaar gesteld waren.

„Alle onderlinge zamenspanning of vereniging van de zijde der werklieden, om tegelijkertijd het werk te doen ophouden, het werk in eene fabriek of werkplaats te verbieden, het tewerk komen en blijven vóór of na zeker uur te beletten, en in het algemeen om den arbeid te doen staken, te beletten of duurder te maken, zoo wanneer er eenige poging in het werk gesteld of een aanvang met de uitvoering gemaakt is, zal gestraft worden met eene gevangenisstraf van ten minste eene maand en ten hoogste drie maanden. De hoofden of aanleggers zullen gestraft worden met eene gevangenisstraf van twee tot vijf jaren.”

De scheepswerven bleven leeg; behalve de marinewerf, omdat die werf niet bij het conflict betrokken was en waar het werk dan ook normaal doorgang vond. De staking was, zoals de door de stakers aangewezen leiders Akkerman en Smit verwachtten en verlangden, een algemene werkstaking op alle werven. De eerste voorbereide en enigszins georganiseerde werkstaking in ons land, was hierdoor een feit geworden.

Rustig beraadslagend bleven bij alle scheepstimmerwerven de arbeiders buiten de poorten staan. De werfbazen kwamen onderling overeen, op straffe van een boetebepaling van tweeduizend gulden bij overtreding, dat geen van hen aan de gestelde eisen zou voldoen. Ook op de tweede dag van de staking openden alle werfbazen 's morgens traditiegetrouw, om vijf uur opnieuw de poorten; maar weer ging er niemand van de stakers naar binnen. Op de derde dag van de staking gingen - na afspraak en in onderling overleg tussen de patroons - enkelen aan het werk. Vier jongens, met nog twee „ongunstig bekend staande personen” en een oude man. De bedoeling hiervan zal wel geweest zijn om die manier te trachten, de staking te laten verlopen; maar de eensgezindheid onder de stakers bleef ongeschokt. Allen bleven verder buiten de werfpoorten.

De stakers noemden hun organisatie intussen 'Scheepstimmermans - Vereeni-

ging' en het bestuur begon bijdragen in te zamelen voor ondersteuning. Het kantoor was gevestigd in het Bierhuis, in de Lange Niezel.

In de tweede week van de staking deden de patroons een concessie aan de stakers. Zij lieten weten, dat zij bereid waren om de werkdag - met inbegrip van de schafttijden - te verminderen van veertien tot dertien uren. De dagelijkse werktijd zou teruggebracht worden van twaalf op elf uren, maar het 'eerbiediglijk' verzoek van de stakers was een tien-urige werkdag geweest. Op de vergadering van 10 mei - weer in Vliedzorg - werd besloten het voorstel van de patroons niet te aanvaarden. Ook zou men 's morgens niet meer bij de werven samenkomen, omdat er „een verrader was, die zich bij een baas had vervoegd en opgegeven, dat de bazen zich nog maar bij hun voorstel moesten houden, daar de werklieden zich wel zouden onderwerpen”. Een zestigtal stakers, die geldzorgen hadden, kregen de eerste week van de staking een rijksdaalder uit de inmiddels gevormde stakingskast. Er kwam nog meer geld in kas en behoeftigen bleven zich voor steuning melden in de daarop volgende weken.

De politie rapporteerde trouw de dagelijkse gang van zaken. Bekend werd, dat de werklieden van Paul van Vlissingen - ondanks het verbod van hun patroon - een dubbeltje per week voor de stakers offerden. In het kantoor van de stakers was een collecte-bus, waar particulieren geld in kwamen deponeren. Door de politie werd geregeld overleg gepleegd met de kastelein van het café, waar de stakers hun kantoor hadden. Voor dat doel verschenen zij meestal onopvallend in burgerkleding. Zelfs het feit, dat op een stakersvergadering een der sprekers een onbekend persoon, met een rode baard was, vond de politie belangrijk genoeg om te rapporteren. Nauwlettend en met enige achterdocht werd de gang van zaken door de politie gevolgd.

De burgemeester van Amsterdam trachtte te bemiddelen, maar zijn pogingen mislukten, omdat de patroons geen enkele verdere concessie meer wilden doen. Sommige dagbladen drongen aan op toepassing van de strafbepalingen van de Code Pénal, maar ingrijpen bleef achterwege.

Een opmerkelijk gebeuren op 14 mei was de verspreiding van een anoniem pamflet, met deze 'ongeleterde' inhoud.

ROEPSTEM

TOT

DE SCHEEPSTIMMERLIEDEN IN AMSTERDAM,

op 14 Mei 1869.

Dwaalt niet, God laat zich niet bespotten.

Zij gericht tot dien welke onder hun God vreezen en allen welken hebben leeren kennen dat hun Erfregt licht in de bondbreuk van Adam, als volgt

In het zweet uws aanschijns zult gij uw brood eten —

Aldus niet tot dien welke God niet kennen veelminder tot beden in Hem Gelooven —

1. Zal nu de Politie noch langer oover uw moeten waken als oover Rebbelen —

2. Ziet gij noch niet dat dien werktuigen des Satans uw hebben misleid —

3. Klopt noch niet uw hart als gij uw vrouw en kroost aanschouwd, daar gij eenmaal voor den Hemel en aardschen Regter bezwoer voor hun te zullen zorgen —

4. Of zorgen zij voor uw en hun, volgens hunne belofte —

5. Zal dien lieven zomer zoo voorbijgaan, daar gij zoo menigmaal in het barre wintersaizoen reikhalzend uitzag na den avond om uw te verwarmen —

6. Zult gij andermaal dien glansrijken zon laten verrijzen met uwen vaderlijken pligt te verzaken —

7. Zullen allen dien sprakeloosen werkzaamheden uw langer als met oopen mond toeroepen: keert weder gij afkerigen kinderen —

8. Zullen er andermaal sommigen deze stad verlaten het zij uit vrees, of uit noodigheid daar buiten hun brood gaan zoeken —

9. Is dit dan niet dien gezegende plek waar God den Heere uw uit en inwendig uw riep en te voorschijn bragt — en tot heden verzorgde —

10. Is het niet eenmaal treurig genoeg als men zulken weegen moet inslaan door werkloosheid.

Maar ik eindig onbelangteliend omtrent uw perzoon

Maar uit oorzaak dat de liefde Gods in Christus als Broeder mij dringt, uw te waarschuwen, en te wijzen, op de alles verbeurd hebbende weldaden —

welke gij heden versmaad —

Wel aan dan, Giedions, zijt gij het kleinste in getal, geen Nood. God zal voor uw strijden

Neemt alleen de wapens dien Hij uw geeft, dat is een ledigen kruik en brandende fakkel —

en zeg dan zie daar Groote God daar zijn een hoop Rebbelen, om uwe hulp en bijstand uit Genade in deze strijd — en alzoo aan 't werk

Dan zou dezen schrijver dien eeven als gij bij den Heere geene waarde heeft, maar in dezen duisteren dagen als nietig slijk noch nuttig kunnen zijn voor veel in Gods hand, en zijne ziele zou zich verblijde in God den Heere, om hem te looven met uw mijne mede Reisgenoten door dit Mezeg tot over de Jordaan.

Den Schrijver.

Aldus het anonieme pamflet. Deze poging om te bewerkstelligen, dat de stakers uit godsdienstige overwegingen de staking zouden gaan beëindigen, bleef zonder resultaat.

De enkelingen, die inmiddels weer aan het werk gegaan waren, werden door groepjes verbolgen stakers naar hun werk begeleid en ook weer terug naar huis gebracht. Opstootjes begonnen er het gevolg van te worden. Het publiek van 'de eilanden' - voor het merendeel zelf rechtstreeks bij het conflict betrokken - koos partij voor de stakers. Toen een der timmerlieden „die zijn patroon trouw gebleven was” op 14 mei naar huis door een 'volksmenigte' werd vergezeld „begon het volk op te dringen en te joelen, en het was niet zonder moeite, dat de politie hem een doortocht baande tot in de Groote Wittenburgerstraat”, rapporteerde de politie. De relletjes begonnen ernstiger vormen aan te nemen blijkens een politie-rapport van 18 mei.

„Hedenmiddag c.a. 12 ure, te 3½ ure en hedenavond ongeveer te 7 ure is het Detachement Kavallerie op het pleintje voor de Oosterkerk gekomen hetwelk der Politie is behulpzaam geweest, tot het verwijderen van het Publiek. Op laatst gemeld uur zijn de Heer Procureur-generaal en ook de Heer Burgemeester aldaar tegenwoordig geweest.” Na deze verwijdering herhaalden de ongeregelheden zich niet. Alhoewel op een vergadering van 18 mei het besluit was genomen om te blijven staken, kwam op 21 mei onverwachts het einde. Het aantal 'afvalligen' liep eensklaps in de honderden, omdat er door verschillende patroons gunstige toezegingen gedaan zouden zijn. De volgende dagen gingen, met enkele uitzonderingen, de overigen weer aan het werk. Met het aanbod van de patroons was aan bijna alle wensen tegemoet gekomen. Het dagloon werd gebracht op twee gulden en het 'alle gaaren' of 'bijgaaren' door de vaklieden, voor en na werktijd, kwam te vervallen. De verkorting van de arbeidstijd zou nog nader geregeld worden.

Zoals gebruikelijk werden na de staking de werfpoorten om vijf uur 's ochtends open gezet, maar het merendeel der arbeiders ging later naar binnen en begon van lieverlede om zes uur te werken. Ook om zes uur 's avonds werd gewoonlijk het werk verlaten. Na drie weken geharrewar over later beginnen en vroeger eindigen, werd ten slotte de werkdag vastgesteld van 's morgens zes uur tot 's avonds zes uur, onderbroken door twee uren schafttijd. De tien-urige werkdag was vanaf eind juni algemeen regel.

De president van de vereniging van Scheepstimmerlieden, Akkerman, en enkele anderen, die aan de leiding van de staking hadden deelgenomen, zagen de werfpoorten voor goed voor hun verdere leven gesloten. Toch spoorde Akkerman na de staking aan om vast te blijven houden aan de bereikte resultaten: een tienurige werkdag en twee gulden dagloon. Toch zou er later in de loop der jaren nog al weer eens van de overeengekomen verbeteringen door de werfbazen afgeweken worden. Het was nog altijd voor de toekomst geen definitieve tien-urige arbeidsdag geworden.

Uit het feit evenwel dat de opgerichte vereniging van de scheepstimmerlieden, niet veel anders werd, dan een soort ondersteuningsfonds, bleek toch wel dat de staking geen duidelijke rancune bij de scheepstimmerlieden tegen de patroons achter liet. Al met al waren echter de 'posters', 'onderkruipers' en 'stakingskas' de meest markante, begeleidende verschijnselen van moderne werkstakingen geworden.

De werf 'De Nachtegaal' omstreeks 1882. In aanbouw is het ijzeren barkschip 'Nachttegaal'. Omstreeks 1865 nam de bouw van houten schepen sterk af door de opkomst van het ijzeren schip. Des te opvallender is het dat juist de scheepstimmerlieden - die immers een snel verouderend vak uitoefenden - de eerste werkstaking in Nederland organiseerden.



Bijlage 4.

VERANTWOORDING VAN BRONNEN EN TEKSTEN

Hieronder volgt een overzicht van boeken en artikelen die gebruikt zijn bij het samenstellen van het leerlingenkatern. Veel teksten zijn bewerkt om ze toegankelijk te maken voor onderbouwleerlingen. Oorspronkelijk bronnenmateriaal is evenwel onveranderd gebleven.

Op deze plaats danken wij de heer J. Giele. (Documentatiecentrum voor Nieuwe Geschiedenis, Universiteit van Amsterdam) voor zijn medewerking bij het zoeken naar geschikt bronnenmateriaal.

Achter de titels van boeken en artikelen staan verwijzingen naar de teksten, bijvoorbeeld V-2 = Unit V tekst 2.

Beek, W. e.a.: Gedenkboek F. Domela Nieuwenhuis, Amsterdam 1916 (VI-3, VI-6)

Brugmans, I.J.: De arbeidende klasse in Nederland, Utrecht/Antwerpen 1971⁸ (II-6, IV-3, V-2, V-3, V-6, V-8)

Brugmans, I.J.: Thorbecke, Haarlem 1948² (III)

Couvee, D.H. en Boswijk, A.H.: Vrouwen vooruit, Den Haag 1962 (II-5)

F. Domela Nieuwenhuis, Een vergeten hoofdstuk, Amsterdam 1898 (II-4, II-6, II-7)

Giele, J.: De oppositie der Volksmensen, in: Tijdschrift voor Sociale Geschiedenis, 1e jrg. no. 2 1976 (IV-2, V-5)

Hobsbawm, E.J.: De Revoluties, Amsterdam 1963 (II-1)

Hoefnagels, H.: Een eeuw sociale problematiek, Assen 1957 (IV-4, V-4, V-7, VI-2, VI-8, VI-9)

Horssen, P. van en Rietveld, D.: De Sociaal-Democratische Bond, in: Tijdschrift voor Sociale Geschiedenis, 1e jrg. no. 1 1976 (V-8)

Jappe Alberts, W. en Winter, J.M. van: Nederland voor honderd jaren; gedenkboek van de Nijlmij., 1959 (IV-5)

Jonker, W.: Het morgenrood in de Drentse venen, Amsterdam 1916 (VI-7)

Kuczynski, J.: Het ontstaan van de arbeidersklasse, Wereldakademie z.j. (I-1, I-2, I-3, I-4, I-5, I-6)

Messing, F.A.M.: De druiven der gramschap, in: Kleio 6e jrg. no. 6 1965 (II-2, II-3, II-4, II-7, VI-4)

Offermans, P. en Feis, B.: Geschiedenis van het gewone volk, Nijmegen 1975 (IV-6)

Roland Holst, H.: Kapitaal en arbeid in Nederland, Rotterdam 1932 (II-2, IV-7)

Ruppert, M.: De Nederlandse vakbeweging, Haarlem 1953 (VI-5)

Suèr, H.A.G.: Het dagelijks leven van onze voorouders in het midden van de negentiende eeuw, Utrecht/Antwerpen 1961 (IV-1)

Verberne, L.G.J.: De Nederlandse arbeidersbeweging in de negentiende eeuw, Utrecht/Antwerpen, 1959³ (V-1, V-5)

Vleggeert, J.C.: Kinderarbeid in Nederland, 1500-1874, Assen 1964 (II-8)

Voorde, A. v.d.: Historische Units, Antwerpen 1972 (I-6, II-7)

Vries, L. de: Hop, hop, hop, hangt de socialisten op, Amsterdam 1967 (VI-1)

Vries, L. de: De Notenkraaker, Laren z.j. (II-3, VI-9)

Weringh, K. v.: Albert Hahn, Amsterdam 1969 (II-3)

Wieringa, W.J.: Economische heroriëntatie in Nederland in de negentiende eeuw, Groningen 1955 (III)

IJzerman, A.W.: Het revolutiejaar en het Communistisch Manifest van Marx en Engels, Amsterdam 1948 (I-5, I-7, II-1, II-3, II-5)

DE ARBEIDENDE KLASSE IN NEDERLAND IN DE NEGENTIENDE EEUW

IN TEKSTEN EN OPDRACHTEN

UNIT I: HOE ONTSTOND DE TOESTAND WAARIN DE ARBEIDERS VERKEERDEN?

1. *Wie behoren wel en niet tot de arbeidersklasse?*

Laten we eens even stilstaan bij de vraag, wie we nu eigenlijk bedoelen als we het hebben over de huidige arbeidersklasse. Niet iedereen die werkt noemen we een arbeider. Een boer, een professor, een fabrikant, een ambachtsman, en — in vroeger tijden — een slaaf of een horige waren geen arbeiders. De term arbeider wordt tegenwoordig namelijk in een heel speciale betekenis gebruikt. Ga voor jezelf eens na of het wel of niet om arbeiders gaat in het volgende volksliedje:

*In een grote en hoge hal
stonden weefstoelen, tweehonderd in getal
Tweehonderd mannen zaten daarbij
En werkten daaraan in een lange rij.*

*Bij elke man zat een knaapje klein
Hij wond de spoel en vond dat fijn.
In de volgende zaal heel dicht daarbij
Werkten honderd vrouwen, frank en vrij*

*Kamden de wol en blij van zin
Zetten zij samen een liedeken in.*

Tweehonderd weefgetouwen op een rij! Dat lijkt inderdaad op een fabriek. Toch is dat niet het geval en de wevers en kamsters mogen we niet als arbeiders betitelen. Het bedrijf is geen fabriek, maar een zogenaamde manufaktuur. Het liedje gaat namelijk over de wolmanufaktuur van John Winchcombe, ook bekend als Jack van Newbury, het plaatsje waar het bedrijf gevestigd was, en het liedje voert ons terug naar het einde van de zestiende eeuw. De weeftoestellen in dit bedrijf verschilden hemelsbreed van de weefstoelen in een moderne fabriek, zij vormden eerder een voortzetting van een duizenden jaren oude traditie.

We bekijken nu eens een geval uit de achttiende eeuw. We ontlelen onze gegevens ditmaal niet aan een volksliedje, maar aan het politieregister. Anno 1787 noteert de politie een klacht van spinsters. Zij zeggen dat zij feitelijk het leven van gevangenen leiden, want ze mogen 's avonds en 's nachts de spinnerijen niet verlaten van de eigenaar. Hun klacht wordt terzijde gelegd omdat:

"de bekende levenswijze van de spinsters om overdag een beetje te werken en 's avonds op straat rond te hangen om te bedelen en hoererij te bedrijven de houder

van de spinnerij wel tot deze dwangmaatregelen verplicht. Zij komen immers met leuk of zelfs met geslachtsziekten en soms ook wel zwanger in de spinnerij terug. In de opeenhoping van mensen steekt de een de ander aan en juist dit is de uiteindelijke oorzaak van het ontstaan van de bitterste armoede en de onnodige belasting van de armenhuizen."

Behoorden deze spinsters tot de arbeidersklasse? Nee, want zij kenden geen wettelijke bewegingsvrijheid. En dat is juist een wezenskenmerk van de moderne arbeider.

We gaan naar de negentiende eeuw. In 1859 bezoekt een reiziger een kolenmijn in Virginia (USA) en hij vertelt het volgende:

"Gisteren bezocht ik een kolenmijn. De mijnwerkers waren voor het merendeel slaven, buitengewoon atletisch gebouwde negers, die er goed uitzagen. Toch werkte er ook een aanzienlijk aantal blanken; zij bezetten alle verantwoordelijke posten. Van de slaven zijn er enkelen het eigendom van de mijnbouwmaatschappij, maar de meesten zijn voor 120 à 200 dollar per jaar van hun eigenaars gehuurd, waarbij de maatschappij ze voedt en huisvest."

Behoorden deze negers tot de arbeidersklasse? Zeker niet, want de moderne arbeider is juridisch vrij.

Konklusie: de moderne arbeider wordt gekenmerkt door twee dingen. Hij is niet persoonlijk gebonden aan een meester, een bedrijf of aan de grond. En hij werkt met andere werktuigen dan zijn voorgangers. Deze twee zaken staan trouwens met elkaar in verband: slechts vrije arbeiders konden met de nieuwe werktuigen werken.

Waardoor onderscheidt de arbeider zich nu van de fabrikant, de ambachtsman, de boer? Hierdoor, dat hij geen eigenaar is van de werktuigen waar hij mee werkt, noch van de bedrijfsgebouwen, noch van de grondstoffen die hij verwerkt, noch van de eindprodukten. Dit in tegenstelling tot de ambachtsman en de boer, die hun eigen bedrijf, hun eigen grond, hun eigen produktiemiddelen bezitten.

Naar: J. Kuczynski, Het ontstaan van de arbeidersklasse.

Opgachten

1. Wat versta je onder "een arbeider" in de zeer algemene betekenis van het woord?
2. Wat is een manufaktuur?
3. Geef eens een voorbeeld van produktiemiddelen.
4. Vul nu achter iedere naam het meest kenmerkende in:
 - ondernemer (fabrikant):
 - arbeider
 - slaaf

Achter welke naam zou je het woord "kapitalist" zetten?

2. Huisnijverheid

De voorloper van de textielarbeider was de thuiswerker. Hij was in de regel een platteland. Zijn vrouw en dochters spinnen het garen, dat hij bij het weven verwerkte. Zijn loon veroorloofde hem meestal een stukje grond te pachtten, dat hij in zijn vrije tijd bewerkte. Hij bepaalde zelf wanneer hij weefde en wanneer hij wat anders deed. Weliswaar was hij een slechte boer, die zijn akkers slordig bebouwde, maar hij voelde zich allermint een proletariër.

Zijn gezin leidde een rustig en rechtschapen leven, ook een gezond leven. Het werk in het groentetuintje en op de akker was een gezonde ontspanning. Niemand dreef het gezin tot overmatige arbeid. De kinderen groeiden op in de vrije lucht. Natuurlijk moesten zij

helpen bij alle voorkomende werkzaamheden, maar er was geen sprake van een twaalf uur durende arbeidsdag.

Huisindustrie was dus erg in trek. Boeren deden eraan, landarbeiders deden eraan, handwerkers deden eraan. Zovelen op het platteland werkten in de huisindustrie, dat de exploitanten een sterke arbeidsdeling konden doorvoeren. Zo ontstond in de textielnijverheid een groot aantal afzonderlijke beroepen: je had spinsters, twijnsters, kamsters, wevers, ververs, volders, wikkelaars, glanspersers en nog veel meer.

Naar: J. Kuczynski

Opdrachten

1. Geef eens een paar kenmerken van huisnijverheid volgens de schrijver.
2. Tot wanneer speelde de huisnijverheid nog een belangrijke rol in het produceren?
3. Waarom kun je de wever uit de tekst geen arbeider of proletariër noemen?

3. *Fabrieksarbeiders*

Hoe kwamen de fabrikanten aan de benodigde arbeidskrachten? Dat bleek geen eenvoudige zaak voor hen te zijn. Ze hadden gehoopt dat de thuiswerkers in groten getale bij de fabriek zouden aankloppen. Deze mensen waren immers vertrouwd met het textielvak en de eerste fabrieken waren meest stoomspinnerijen. Maar dat viel tegen. De werkers uit de huisindustrie wilden veel liever thuis blijven werken. Ook handwerkers en boeren, al hadden zij het soms erg moeilijk, wilden niet naar de fabriek.

Waarom deze afschuif van fabrieksarbeid? Er waren allerlei motieven, maar een veelgehoord argument was: fatsoenlijke mensen gaan niet naar de fabriek. Bleven over sociaal zwakke elementen uit allerlei klassen. Failliete kleermakers en schoenmakers bijvoorbeeld en ook landlopers en bedelaars, ontslagen soldaten, mensen die geen zin hadden gehad in een school- of beroepsopleiding en dergelijke.

Gelukkig voor de fabrikanten kregen zij daarentegen veel aanbod van plattelanders. Juist toen vonden namelijk op het platteland grote veranderingen plaats, die een deel van de dorpelingen noodzaakten weg te trekken en elders werk te zoeken. Wat was namelijk het geval? De Britse landadel zette door dat de vanouds bestaande gemeenschappelijke dorpsgronden tot partikulier eigendom werden gemaakt. Het waren vooral de edelen en de rijke boeren, die eigenaars werden van deze gronden. De arme dorpelingen, die tot dan zich nog net hadden kunnen staande houden door benutting van het gemeenschappelijk dorpsbezit, konden nu de eindjes niet meer aan elkaar knopen. Vandaar een stroom van kleine boeren en landarbeiders naar de stad en daarmee naar de fabriek.

Voorts was er nog een reservoir van werkkrachten, dat rijkelijk vloeyde. Dat waren de wees- en armenhuizen. De bestuurders van deze tehuizen waren maar al te blij dat hun levende have produktief gemaakt kon worden, want dat drukte de kosten.

Het feit dat de eerste generatie van fabrieksarbeiders vooral bestond uit lieden op wie men neerkeek, versterkte de publieke opinie in het vooroordeel dat fabrieksarbeid onfatsoenlijk was.

Naar: J. Kuczynski, o.c.

Opdrachten

1. Maak de titel bij deze tekst volledig.
2. Uit welke groepen van de bevolking komen in Engeland de eerste fabrieksarbeiders?
3. Waarom wilden de fabrikanten slechts enkele geschoolde arbeiders in dienst nemen?

4. Vervreemding

In de fabriek was de arbeid vaak geestdodend. De arbeider hoefde niet meer na te denken bij wat hij deed. Mensen die nooit uitgedaagd worden om hun hersens te gebruiken, raken afgestompt. Zij gaan lijken op dode aanhangsels van de machine, op robots.

Een liberale professor gaf hiervan een voorbeeld, dat hem getroffen had. Hij schreef:

"U hebt waarschijnlijk wel eens gehoord van de Jacquard-weefstoel. Het is een prachtige uitvinding. De machine kan de ingewikkeldste patronen weven. Het verbluffende is nu dat de wever daarbij niets aan de machine hoeft te manipuleren, want een vernuftig mechanisme zorgt ervoor dat het patroon automatisch tot stand komt. Het werk van de wever is dus veel mechanischer geworden. De intelligentie die hij voordien moest gebruiken om het patroon over te brengen op de stoel, is nu als het ware op de machine overgegaan. Tevoren profiteerde de arbeider van de bij de arbeid aan te wenden intelligentie. Nu is het de ondernemer, want hij is eigenaar van de machine. De nieuwe situatie bezorgt de arbeider dus twee nadelen. Het eerste is, dat hij geen loon kan vragen voor intelligente arbeid, het andere is dat hij niet in staat is zich zo'n dure Jacquard-machine aan te schaffen, dus niet meer zijn eigen werkgever kan zijn, maar veroordeeld is in loondienst te gaan bij een patroon".

De machine neemt dus niet alleen mechanische, maar ook geestelijke functies van de arbeider over. Deze raakt daardoor een deel van zijn mens-zijn kwijt. Hij vervreemdt als het ware van zichzelf als mens.

Naar: J. Kuczynski, o.c.

Opdrachten

1. Wanneer je de fabrieksarbeider vergelijkt met de wever uit tekst 2, kun je dan twee verklaringen geven waardoor de fabrieksarbeider in zo'n ongunstige situatie is terecht gekomen?
2. Mag je de uitvinding en invoering van de stoommachine als de oorzaak zien van de slechte situatie van de fabrieksarbeider, of zie je een andere oorzaak?
3. Geef een korte omschrijving van:
 huisnijverheid:
 manufaktuur:
 fabriek:
4. De tekst begint met het woord 'vervreemding'. Wat betekent dat voor een arbeider in een fabriek?
 Zou zoiets ook vandaag nog gelden voor fabrieksarbeiders? Gebruik in je antwoord een voorbeeld.

5. Strijd tegen de machines

Reeds in 1769 werd in Engeland de doodstraf gesteld op het in brand steken van gebouwen waarin machines stonden. De straf zou voltrokken worden door ophanging.

Er werden heel wat doodvonnissen uitgesproken, nadat brandstichtingen in fabrieken

soms als epidemieën om zich heen grepen. Er waren kennelijk ondragelijke haatgevoelens jegens de machines.

Wie waren het die de machines zo haatten dat zij ze wilden vernietigen? Het waren niet de fabrieksarbeiders die ermee werkten. Het vernietigen van machines ging uit van de handwerkers en vooral van de huisarbeiders. En dat valt te begrijpen. De spinners en wevers in de fabrieken waren voor hun verdiensten aangewezen op de machines. Geen machine betekende voor hen geen werk en dus geen loon.

De huisarbeiders echter voelden zich door de machine in hun bestaan bedreigd. In hun haat jegens de machine stonden zij overigens niet alleen. Ook andere delen van de bevolking bezagen de machines met afschuw, namelijk al diegenen die konservatief waren ingesteld. De belangrijkste konservatieve groepering was de klasse der grootgrondbezitters. Zij beschouwden de nieuwe industriëlen als rivalen, die een bedreiging vormden voor hun politieke macht.

Een kleine, maar invloedrijke groep, die tegen het fabriekswezen te velde trok, waren de schrijvers en dichters. Zij werden in hun esthetische gevoelens gekwetst en waren verontwaardigd over de sociale misstanden die van de opkomst van het fabriekswezen het gevolg waren.

Naar: J. Kuczynski, o.c. en: A.W. IJzerman, Het revolutiejaar

Opdrachten

1. Wie waren er tegen de invoering van de machine?
2. Welk middel pasten de tegenstanders van de machine toe?
3. Vind je het verstandig om machines te vernietigen?
Licht je antwoord toe.

6. De groei van de industrie

Volgens de cijfers van Macperson in zijn 'Annalen van den Handel' stond omstreeks 1783 de wolindustrie aan de top van alle niet-agrarische bedrijfstakken met een produktie ter waarde van £ 16.800.000. Daarop volgden de hoogovens en ijzerverwerkende industrieën met £ 12.100.000, de leerlooierij en lederwarenindustrie met £ 10.500.000, op verre afstand gevolgd door de zijde-industrie met een produktie ter waarde van £ 3.350.000; pas achter de linnen-, lood-, tin- en porseleinindustrie vinden wij de katoenindustrie, waarvan de produktie slechts een waarde van £ 960.000 bedroeg. De kolenmijnexploitatie, de brouwerijen, de bouwnijverheid en de scheepsbouw zijn in dit overzicht weggelaten. Maar korte tijd later, na de jaren tachtig, neemt de katoenindustrie snel een hoge vlucht, die het best wordt geïllustreerd door een vergelijking met het materiaalverbruik in de wolindustrie, welke immers omstreeks 1785 nog de grootste industrie was. Het katoenverbruik, dat in 1781 slechts 2,5 miljoen kg bedroeg, was in 1810, dus één generatie later, vijftientwintig maal zo hoog geworden en bedroeg ongeveer 60 miljoen kg.

In 1818 was het ondanks oorlog en naoorlogse depressie gestegen tot 75 miljoen kg en in 1831 tot de enorme hoeveelheid van 125 miljoen kg. Het wolverbruik daarentegen, dat in 1781 nog het tienvoudige was geweest van het katoenverbruik, 25 miljoen kg, lag reeds in 1810 aanmerkelijk beneden het katoenverbruik en bedroeg in 1830 nog maar nauwelijks één derde daarvan: iets meer dan 40 miljoen kg.

● De produktiviteitsstijging per arbeider

Basis 100: het gemiddelde van de jaren 1829-1831.

	aantal uren	produktie per arbeider
1829-1831	100	100
1844-1846	87	372
1859-1861	87	708
1880-1882	82	948

● Totale paardekracht (HP), door stoommachines ontwikkeld.

Engeland:	1800 — 4.500 HP	België	1836 — 25.300 HP
	1826 — 375.000 HP		1844 — 37.400 HP
Frankrijk:	1827 — 10.000 HP		1890 — 904.000 HP
	1847 — 61.000 HP		1913 — 3.112.800 HP
	1861 — 191.000 HP	Pruisen:	1837 — 7.500 HP
	1871 — 316.000 HP		1855 — 62.000 HP
			1861 — 137.000 HP
		Oostenrijk:	1841 — 2.939 HP
			1850 — 8.500 HP

● Ijzerproductie.

Engeland:	1789 — 68.000	1860 — 3.700.000
	1806 — 258.000	1870 — 5.000.000
	1830 — 1.400.000	1880 — 7.800.000
	1840 — 1.500.000	1890 — 8.000.000
	1850 — 2.250.000 ton	1900 — 9.500.000 ton
Frankrijk:	1819 — 110.000	
	1830 — 260.000	
	1840 — 350.000	
	1850 — 420.000	
	1857 — 992.000	

● Steenkolenproductie (in miljoenen ton)

	1800	1841	1855	1871	1890	1910
Engeland	10	35	66	117	184,5	268,7
Duitsland	1	3	—	29	70,2	152,8
Frankrijk	1	3,3	7,5	29	26,1	38,3
België	4	4	12	14	—	23

• De ontwikkeling der steden. 1800-1910.

Steden	1800 inw.	1850 inw.	1910 inw.	Benaderende toename- coëfficiënt tussen 1800 en 1910
Sevilla	100.000	113.000	155.000	
Batavia	80.000	97.000	139.000	(1) van 100% of minder
Madras		103.000	127.000	
Lyon	110.000	156.000	524.000	
Toulouse	50.000	93.000	150.000	
Bordeaux	91.000	131.000	262.000	
Marseille	111.000	195.000	551.000	(2) 200-300%
Kharkow		45.000	220.000	
Nijni Nowgorod		36.000	104.000	
Birmingham	71.000	242.000	842.000	
Liverpool	82.000	397.000	756.000	
Manchester	77.000	336.000	719.000	
München	40.000	110.000	596.000	
Frankfurt	48.000	65.000	415.000	
Rotterdam	53.000		516.000	(3) 1.000%
Essen	4.000	9.000	443.000	
Kiel	7.000	44.000	206.000	
Düsseldorf	10.000	29.000	410.000	
Pittsburg	2.000	68.000	534.000	
Boston	25.000	137.000	671.000	
Rio de Janeiro	43.000	226.000	858.000	(4) 2.000% en meer
Buenos Aires	40.000	76.000	1.272.000	

Uit: J. Kuczynski, o.c. en: A. v.d. Voorde, Historische Units

Opdrachten

1. Vergelijk de omvang van de produktie van katoen en wol in Engeland ca. 1780 en ca. 1830. Maak hiervan een overzicht.
- 2a. Als je de getallen uit het overzicht van 1780 vergelijkt met die van 1830, welke konklusies trek je dan?
- b. Noem een reden van de sterke toename van het katoenverbruik in de 19e eeuw.
3. Bekijk de cijfers van de totale paardekracht door stoommachines ontwikkeld, evenals die van de ijzer- en steenkoolproduktie.
 - a. In welk land en wanneer is de industriële revolutie begonnen?
 - b. Wanneer begon de industriële revolutie in Frankrijk en België? Verklaar je antwoord.
4. Zoek op wat arbeidsproduktiviteit betekent.
Waardoor is de arbeidsproduktiviteit in 1880 groter dan in 1830?
5. Welke steden zijn tussen 1800 en 1850 met meer dan 100.000 inwoners gegroeid? In welke landen liggen die steden?
Hoe verklaar je die sterke groei?

7. Arbeidskracht als koopwaar

De proletariër bezit geen ander middel van bestaan dan zijn arbeidskracht. Hij heeft geen eigen bedrijf, waarin hij haar kan aanwenden. Wil hij niet verhongeren, dan moet hij zijn arbeidskracht verkopen aan de bezitter van produktiemiddelen, hij moet in loondienst gaan bij een ondernemer. Als vrij man kan hij niet tot werken gedwongen worden, mag hij trachten zijn arbeidskracht zo duur mogelijk te verkopen en de gunstigst mogelijke arbeidsvoorwaarden te bedingen.

Wanneer het aanbod van arbeidskracht groot is in verhouding tot de vraag en zijn positie niet is versterkt door vereniging met zijn lotgenoten of door de wetgeving, zal hij echter genoegen moeten nemen met de arbeidsvoorwaarden zoals die door de ondernemer worden vastgesteld.

Tijdens de industriële revolutie in de 19e eeuw kwam dit regelmatig voor. De positie van de arbeider werd nog verzwakt doordat in het machinale bedrijf het werk grotendeels door ongeschoolden kon worden gedaan. Hierdoor kon de ene arbeider gemakkelijk door een andere vervangen worden. In plaats van de "duurdere" arbeiders konden bovendien veel goedkopere werkkrachten — vrouwen en kinderen — in dienst worden genomen.

Naar: A.W. IJzerman, o.c.

Opdrachten

1. Wat is een proletariër en van welk woord is deze benaming afgeleid?
2. Maak duidelijk dat de arbeidskracht het wezenlijke van een proletariër is.
3. Komen er nu in ons land nog proletariërs voor? Verklaar je antwoord.
4. Waardoor is de positie van de proletariër in de 19e eeuw zo zwak?
5. Zet de letters van het eerste rijtje onder elkaar en voeg daar het juiste cijfer van het tweede rijtje bij.

a.	ambachtslieden	1.	behoren aan een ander in eigendom
b.	arbeiders	2.	verdienen hun brood zelfstandig door handwerk
c.	boeren	3.	zijn werkzaam op arbeidsovereenkomst
d.	gelegenheidsarbeiders	4.	zijn organisatoren en leiders van een produktieproces
e.	handwerkersbazen	5.	verdienen hun brood door handwerk
f.	horigen	6.	zijn landbouwers en/of veehouders
g.	ondernemers	7.	zijn gebonden aan de grond
		8.	werken wanneer ze het nodig achten

UNIT II: WAARUIT BESTOND DE SITUATIE VAN DE ARBEIDERS NU PRECIËS?

1. Arbeidstempo

De mensen die in de fabrieken kwamen werken, kregen ineens een heel ander leven. De fabrikant had het niet gemakkelijk met hen. Als ze van een boerderij kwamen, waren ze groot geworden met een sterke afwisseling van drukte. In de zomer hadden ze het druk met de oogst, maar in de winter was er maar weinig te doen. Ook waren ze gewend geweest er vooral op te letten of ze genoeg te eten van het land hadden gehaald. Geld, dat ze met hun produkten verdienden, was voor andere levensbehoeften dan eten bestemd.

In de fabriek werden die twee dingen helemaal anders. Ze moesten regelmatig, dagelijks, ononderbroken doorwerken, zoals dat in de fabriek was voorgeschreven. En ze moesten leren dat ze geen eetbare produkten maakten, maar geld moesten verdienen om te eten te hebben. Die twee dingen vroegen veel tijd om er aan te wennen. De fabrikanten noemden dat vaak luiheid. De fabriek ging natuurlijk slecht als iedereen net zo snel en net zo lang werkte tot hij vond dat hij genoeg geld verdiend had! Want als er één niet hard genoeg

werkte, kon een ander ook niet verder. Iedere arbeider zorgde maar voor een klein onderdeelje, was maar een klein wielkje in een heel raderwerk.

De fabrikanten vonden er wat op. Ze stelden strenge regels op voor de arbeiders en wie er niet aan voldeed moest boete betalen.

Een fabrieksreglement uit 1823 van een Engelse spinnerij somt 18 strafbare handelingen met de daarop gestelde boeten op, o.a.:

"Een spinner, bevonden met zijn venster open 1 shilling; een spinner, bij zijn werk vuil bevonden 1 shilling; een spinner, die zijn gaslicht laat branden, terwijl hij zich even uit zijn werklokaal verwijdert 2 shilling; een spinner, die zijn gas te vroeg uitdraait 1 shilling; een spinner, die zijn gaslicht te hoog laat branden, voor ieder licht 1 shilling; een spinner, die men hoort fluiten 1 shilling. Zingen was blijkbaar geen strafbaar feit! "

Een andere oplossing was om vooral vrouwen en kinderen in dienst te nemen. Niet alleen dat dat goedkopere arbeidskrachten waren, maar ook omdat ze gehoorzamer waren. Van alle arbeiders in de Engelse katoenfabrieken tussen 1834 en 1837 bestond een vierde deel uit volwassen mannen, meer dan de helft uit vrouwen en meisjes en de rest uit jongens onder de achttien.

Een andere manier om ervoor te zorgen dat er regelmatig doorgewerkt werd was deze: de fabrikant stelde de ongeschoolde arbeiders regelrecht in dienst van de geschoolde arbeider, die dan een soort onder-werkgever was geworden. Zijn loon hing af van wat hij met zijn ongeschoolde helpers produceerde, dus hij zorgde wel dat er streng toezicht was op zijn eigen "werknemers". Zo was in de katoenindustrie ongeveer twee-derde van de jongens en een-derde van de meisjes in dienst van een arbeider.

Naar: E.J. Hobsbawm, De Revolutie en: A.W. IJzerman, o.c.

Opdrachten

1. Wie of wat bepaalde in een fabriek het tempo waarin een arbeider moest werken?
2. Waren arbeiders werkelijk lui?
3. Welke middelen pasten de fabrikanten toe om het arbeidstempo te verhogen?

2. Opleiding en scholing

In 1868 werd door de Engelse regering een rapport uitgegeven, getiteld: "Technical or industrial education". Het onderzocht de vakopleiding in verschillende landen. Nederland komt er slecht van af. De Nederlandse arbeiders worden genoemd: "grote jeneverdrinkers, slecht gevoed, zwak van gezondheid, totaal onkundig en wonderlijk onhandig in het omgaan met alle soorten gereedschap, waarvan ze niet van jongs af aan gewend waren geweest".

Het rapport zegt dat de Nederlandse arbeiders het slechtste onderwijs en de zwakste opleiding van heel West-Europa hebben gehad, ze zijn "zo traag en loom als het water dat door hun polders kruipt".

In de zestiger jaren begon in Nederland de industrie zich sterk uit te breiden. Er waren ook allerlei voorzieningen nodig: gebouwen, wegen, dijken, machines, enz. Toen bleek heel duidelijk dat het in Nederland ontbrak aan technisch opgeleide mensen, ingenieurs bijvoorbeeld, en aan geschoolde arbeiders.

In een van de verslagen tijdens de bouw van de staatsspoorwegen, in 1860, wordt gezegd dat "als het regeringsplan zoals het was ontworpen, ten uitvoer zou worden gebracht, er

niet voldoende bekwame Nederlandse ingenieurs voor de bouw van de spoorwegen te vinden zouden zijn". Engelse ingenieurs hebben onze eerste spoorwegen aangelegd en gasfabrieken opgericht. Zij brachten hun eigen opzichters en monteurs mee. Nederlanders konden alleen maar gebruikt worden voor het grove werk.

Zo kwamen er nogal wat Duitsers Nederland binnen: ze kregen overal werk, want ze konden iets. De beter betaalde arbeid in de fabrieken, de opzichtersbaantjes bijvoorbeeld, werden aan buitenlanders gegeven bij gebrek aan bekwame Nederlanders. Als iets heel bijzonder wordt in die tijd vermeld dat het de Leidse katoendrukkerij gelukt was uitsluitend met Nederlandse arbeiders te werken. Noorse en Deense zeelieden vormden de bemanning van onze vloot.

Dit gebrek aan geschoolde arbeiders in Nederland was er al een hele tijd geweest en het leek wel of het niet op te lossen was. Toen Koning Willem I in de dertiger jaren in Haarlem textiel fabrieken had opgericht, waren het de Belgen die de leiding erover kregen. Ook de technische posten: opzichters, plaatsnijders en roldrukkers, waren Belgen. In 1839 waren op de weverij en spinnerij "De Phoenix" 115 Belgen werkzaam op een totaal van 677 arbeiders. De bestuurders van de gemeente Haarlem waren daar nogal boos over. Ze hadden gehoopt een groot aantal armen in die fabrieken aan het werk te kunnen krijgen, want er ging heel wat geld van de overheid in die fabrieken zitten. Maar de Haarlemse arbeiders waren voor het geschoolde werk totaal ongeschikt, vele waren bovendien ongezond en dronken te veel alcohol. In plaats van te zorgen voor een goede vakopleiding meenden de fabrikanten dat de arbeiders het het best door de praktijk konden leren.

De fabrikant Prévinaire had geschoolde arbeiders nodig voor de roodververij. Hij probeerde het met een fabrieksschool. Maar na enige tijd liet hij de school weer sluiten omdat de leerlingen alleen maar kwamen als ze zin hadden. In 1833 werd er een "industrie- en tekenschool" opgericht, maar er kwamen te weinig mensen op en het verzuim was groot. Zelfs in 1890 waren er nog geen opleidingsscholen. Wel hoorde men toen zeggen dat "ambachtsscholen wel gewenst waren".

Dat is typisch voor de liberalen van die tijd. Ze verwachtten alles van het eigen initiatief van de mensen, ook van de onderbetaalde en ondervoede arbeider. "Zal de meerdere ontwikkeling in handel, fabriekwezen en andere bedrijven voor den werkman vruchten dragen, dan moet hij zelf de stoffelijke middelen aanwenden om zich ook geestelijk te beschaven". Van zo'n "doet-het-zelf-kursus" verwachtte men alles. De armoede zou als sneeuw voor de zon wegsmelten. Het alcoholisme moest je niet bestrijden door speeches of preken, niet door de belasting op alcoholische dranken te vermeerderen, maar "alleen door de opwekking van de zucht naar ontwikkeling".

Overigens, hoe moesten de armen dat betalen? In Haarlem waren in 1853 27.770 mensen. Daarvan leefden 17.574 van de "bedeling".

Naar: H. Roland Holst, Kapitaal en arbeid en: F.A.M. Messing, De druiven der Gramschap

Opdrachten

1. Nederland kende omstreeks 1870 nog weinig geschoolde arbeiders.
 - a) Waaruit blijkt dat zo al?
 - b) Wat was het gevolg van het gebrek aan scholing?
 - c) Hoe verklaar je het gebrek aan geschoolde arbeiders?
2. Hoe losten de werkgevers het probleem van het tekort aan geschoolde arbeiders op?

3. Werktijden

De arbeiders hadden in de negentiende eeuw geen moeite met het probleem hoe de vrije tijd door te brengen. Ze hadden die eenvoudig niet. Voor onze begrippen werkte men toen onbegrijpelijk lang. Zo lang dat er wetten nodig waren, in de eerste plaats voor kinderen, om de werktijden te beperken.

Volgens de Fabriekswet van 1833 was het in de textielindustrie in Engeland verboden kinderen van 9 tot 12 jaar langer dan 8 uur te laten werken en jongeren van 13 tot 17 jaar langer dan 12 uur. In 1844 werden de tijden nog iets meer beperkt, maar werd tegelijk bepaald dat ook kinderen van 8 jaar al in de fabriek mochten werken, omdat men bang was dat er een tekort aan arbeidskrachten zou ontstaan door de beperking van de arbeidstijd. Want ook voor vrouwen werd het verboden langer dan 12 uur te werken. In 1847 werd dat 10 uur voor vrouwen en jongeren. De wetten bemoeiden zich niet met de arbeid van de mannen. Toch hebben ze er wel invloed op gehad: hun werktijden werden na een tijd ook tot twaalf, later tot 10 uur beperkt.

In Frankrijk, België en Duitsland waren 14-, 15- en 16-urige werkdagen geen uitzondering. Enkele voorbeelden uit Nederland: in 1841 werkten vrijwel alle arbeiders in de Twentse spinnerijen 12 uur of langer. In een stoomspinnerij in Lonneker werkte men 's zomers van 5 uur 's morgens tot 8 uur 's avonds, 's winters van 8.30 uur 's morgens tot 9 uur 's avonds. In een speldenfabriek in Den Bosch van 6 uur 's morgens tot 9 uur 's avonds met anderhalf uur rustpauze ertussen, in de kartonfabrieken van Deventer 's zomers 's morgens 4 uur tot 's avonds 8 uur met daartussen een schafttijd van tezamen maar één uur. In Haarlem bleef de werktijd in de fabrieken gedurende de gehele 19e eeuw 10 tot 12 uur.

Zondagsarbeid en nachtwerk kwamen in Haarlem alleen voor in de werkplaatsen van de Hollandsche IJzeren Spoorweg Maatschappij en in de broodfabrieken. De broodfabriek "De Volharding" moest concurreren tegen de Haarlemse Brood- en Meelfabriek en zag daarom geen kans de zondagsarbeid af te schaffen. Dat betekende dat de arbeiders, die daar werkten, de ene zondag vrij waren van 12 uur tot maandagochtend 6 uur, de andere week van zaterdagavond 7 uur tot zondagmiddag 12 uur. Zo werkte een meesterknecht in de Haarlemse Brood- en Meelfabriek 79 uur per week, een magazijnmeester 78 uur, een gewone knecht 80 uur, een "ovenist" 75 uur en een zolderknecht 85 uur per week. Bij de broodfabriek "De Volharding" besloeg de schafttijd één kwartier en dat was de directie eigenlijk nog te veel.

Zo'n lange werktijd stelde hoge eisen aan het uithoudingsvermogen van de arbeiders. Katoendrukken bijvoorbeeld gebeurde uitsluitend staande. Ook vrouwen moesten soms 10 tot 12 uur per dag staan. De burgers vonden dat de fabriek, oorspronkelijk opgericht om de armen te helpen, van hen krachteloze mannetjes maakte. Toen een weverij werd opgeheven, konden de arbeiders, die daar gewerkt hadden, nog geen mand turf sjouwen: zij hadden jaren lang alleen maar hun vingers tussen twee touwen in gebruikt, zodat de andere spieren niet meer werkten. Veel rusttijd was er ook niet. Vooral bij nachtarbeid was de rust tot het minimum beperkt, want — zo werd dat verklaard — 's nachts komen er nieuwe bazen en bazen zijn in de regel slavenjagers.

Zo kan men zich afvragen wat de mensen aan hun huiselijk leven hadden als ze 's morgens zo vroeg van huis gingen en 's avonds laat doodmoe terugkwamen.

Naar: A.W. IJerman, o.c.

F.A.M. Messing, o.c.

K. v. Weringh, Albert Hahn



Tweeërlei nachtarbeid in Limburg

Opdrachten

1. Hoe lang werkte een arbeider omstreeks 1840-1850 in Engeland, Frankrijk, Duitsland en Nederland?
2. Hoe lang werkten de Haarlemse arbeiders nog in 1890 per dag?
3. Kun je met een paar zinnen opschrijven wat de invloed van de lange arbeidstijden voor het gezinsleven geweest kan zijn?
4. Verklaar bijgaande prent.

4. De lonen

Om na te gaan welke lonen in de negentiende eeuw betaald werden aan de arbeiders, geven wij nu twee uitgebreide opgaven, de eerste afkomstig uit Haarlem, de tweede uit Den Haag.

a. Haarlem

In de verslagen van de gemeente worden veel gegevens gevonden over de hoogte van de lonen. Tijdens de 19e eeuw veranderde dat maar heel weinig.

In 1819 betaalde de firma Enschedé aan een volwassen arbeidskracht f 1,25 per dag. In 1853 was dit nog de hoogst betaalde post. Het loon voor een meesterknecht bedroeg toen f 6,— per week. Volgens de enquête van 1890 varieerden de lonen bij Enschedé van f 7,— tot f 9,— per week, indien althans niet op stukloon gewerkt werd. In 1870 bedroegen de lonen van de Haarlemse arbeiders gemiddeld 14 cent per uur. In 1890 was het normale uurloon 16 cent. Men zoekt in de gemeenteverslagen vaak tevergeefs naar het loonniveau in de textielnijverheid. Volgens de enquête van 1841 echter, kon een volwassen arbeider in de spinnerij "De Phoenix" 44 tot 316 cent per dag verdienen en in de weverij 80 tot 210 cent per dag. Bij Wilson en Prévinaire waren er maximum lonen van f 8,40 per week, het minimum was f 4,10. Bij Wilson was de loonvoet dezelfde. In 1861 was het dagloon van een textielarbeider bij Prévinaire f 1,45 per dag.

Deze lonen waren veel hoger dan die op het platteland uitbetaald werden. In het Gooi verdienden textielarbeiders 50 tot 80 cent per dag, in de Brabantse katoenindustrie 67 cent per dag. De Salomons te Nijverdal moesten aangenomen Haarlemse textielarbeiders ontslaan, omdat zij te hoge lonen eisten.

De verklaring van dit verschil in hoogte van het loon moet niet gezocht worden in het feit dat de Haarlemse textielarbeider bekwaamer zou zijn dan zijn kollega op het platteland. Het leven in de stad was echter veel duurder dan op het platteland, door de hogere accijnzen. Ook lag de huishuur ver boven die, welke de plattelander betaalde. De loonvoet hield geen gelijke tred met de sterke stijging der prijzen.

In 1854 betaalde men voor:

Rundvlees	70 cent per kilo
Kalfsvlees	85 cent per kilo
Schapevlees	60 cent per kilo
Varkensvlees	40 cent per kilo
Aardappelen	f 2,— à f 4,50 per mud

In 1857, twee jaar na de afschaffing van de accijns op gemaal, kostte:

fijngebuid tarwebrood	26,5 cent per kilo
ongebuid tarwebrood	18,1 cent per kilo
roggebroom	11,1 cent per kilo

Deze prijzen kon de Haarlemse arbeider eveneens niet betalen. Vaak moest hij terugvallen op de bijslagen der armbesturen, hetgeen niet bevorderlijk was voor een stijging van het loonpeil. Het gemeenteverslag van 1853 uitte hierover zijn ongenoegen. "Vele industrieën keren aan hunne arbeiders zooveel uit als nauwelijks toereikend is voor de behoefte". Het aantal bedeeden nam dan ook vooral in de vijftiger jaren voortdurend toe. In 1854 waren er op een bevolking van 28.444 zielen 19.260 bedeed.

De lonen van de arbeiders, werkzaam in andere takken van industrie waren gelijk of een weinig hoger. Bij Beynes verdiende in 1853 een opzichter f 9,60 per week, een ongeschoolde arbeider f 4,20. In 1890 kon een bankwerker 14 cent per uur, een smid en vuurwerker 17 en 21 cent per uur aantekenen. Een werkman bij Figée vond in 1868 maximaal f 11,— per week in zijn loonzakje, in 1890 f 12,— per week.

Naar: F.A.M. Messing, o.c.

b. Den Haag

"Ene mr. Brooshoofd deed in 1890 een onderzoek: "Officiële en feitelijke waarheid". Waar hij kwam, bemerkte hij de algemene overtuiging dat de zaken verkeerd gaan, steeds slechter worden en moeten uitlopen op iets dat niet te bepalen is, maar in ieder geval verandering brengt. "De eene mensch zal den ander opvreten" of "wij zullen het niet belevén, maar er moet te eeniger tijd revoluusje komen" — zietdaar gezegden, die zoo wat overal schering en inslag waren. Hij scheidde de huishoudens in vier hoofdgroepen:

- I. zij die tijdelijk of duurzaam geen of geheel onvoldoende verdiensten hebben;*
- II. zij die gemiddeld 4 à 5 gulden per week maken;*
- III. zij die geregeld 8 à 10 gulden per week verdienen;*
- IV. zij die meer verdienen.*

De twee eerste groepen vormen verreweg de meerderheid en als men aan alle Haagse arbeidersgezinnen in ruil voor hun tegenwoordigen toestand het geheele jaar door een vaste wekelijksche verdienste van zes à zeven gulden per week aanbood, dan zouden zeer zeker 75% gretig toehappen.

Men hoort spreken van loonen van 15, 20, 25 centen per uur en neemt dan aan dat die arbeiders bijvoorbeeld 10 uren per dag werkende, f 1,50, f 2,—, f 2,50 per dag, d.i. f 9, f 12, f 15 per week verdienen. Maar als men een gemiddeld loon van 5 tot 8 gulden aanneemt, dan komt men veel nader aan de waarheid.

Ziethier de begrotingen van 6, 10 en 14 gulden per week:

A. Zes gulden per week.

(Man, vrouw en zes kinderen).

Huishuur (één kamer met kleine bergplaats)	f 1,25
brood	f 1,40
aardappelen (4 dagen)	f 0,80
rijst (3 dagen, gekookt in gewoon water)	f 0,35
vet	f 0,35
zout	f 0,03
petroleum (½ kan per dag)	f 0,21
kleeren, schoenen of klompen, reparatie, enz.	f 0,40
kolen, cokes, turf	f 0,40
melk (2 cent per kan)	f 0,14

1 pond zeep	f 0,07
1 pond soda	f 0,02
2 ons koffie	f 0,22
kleine verteringen (barbier, tabak, enz.)	f 0,30
garen, band en onvoorziene uitgaven	f 0,06
	f 6,—

In de eenige kamer slapen 4 der kinderen naast elkaar op een matras op den grond, de twee kleinsten bij vader en moeder in bed. Alle kosten zijn te laag en als ze rondkomen, dan moet men niet vergeten hoe. Bij zulke gezinnen is geen sprake van vleeschgebruik en al zeggen alle statistieken in de boeken ook dat het vleeschgebruik per persoon is toegenomen, de arbeiders met zulk inkomen zullen ten antwoord geven: best mogelijk, maar wie dan mijn portie krijgt, dat weet ik niet, maar ik krijg haar niet.

B. Tien gulden per week.

(man, vrouw en zes kinderen).

Huishuur	f 1.75
bos (geneeskundige hulp)	f 0.60
brood	f 1.64
aardappelen	f 1.20
boonen of erwten	f 0.20
groenten	f 0.30
rijst of meel (voor pap)	f 0.20
vet (reuzel of afval)	f 0.70
boter	f 0.40
petroleum	f 0.36
kolen, cokes, turf	f 0.50
koffie, suiker en andere kruidenierswaren	f 0.90
zeep en soda	f 0.10
kleeren, schoenen of klompen, reparatie	f 0.75
melk	f 0.20
zakgeld, barbier, tabak, kleine verteringen	f 0.30
schoolgeld	f 0.15
	f 10.25

Dit gezin komt dus tekort, ofschoon alles zoo krap mogelijk is gesteld. Van vleeschgebruik geen sprake en toch de arbeiders, die het geheele jaar door f 10,— 's weeks verdienen, dat zijn de geluksvogels.

C. Veertien gulden per week

(man, vrouw en acht kinderen)

Huishuur (1 vertek en een zolder)	f	2.00
bus	f	0.60
begrafenisfonds	f	0.30
brood	f	2.45
aardappelen (vijf dagen)	f	1.25
rijst (in melk gekookt) Zaterdags	f	0.25
boonen	f	0.25
vleesch zondags	f	0.30
spek (eens per week)	f	0.25
ander vet	f	0.40
groenten (5 dagen)	f	0.35
boter	f	0.50
olie om te bakken	f	0.06
kolen, cokes, turf en hout	f	0.65
melk	f	0.35
meel	f	0.15
petroleum (1 kan per dag tegen 6 cent)	f	0.42
koffie	f	0.48
suiker (4 ons à 9 cent)	f	0.36
stroop en andere kruidenierswaren	f	0.15
zeep, twee pond	f	0.14
soda, twee pond	f	0.04
stijve wasch (stijfsel, strijken, enz.)	f	0.15
kleeren	f	1.00
schoenen of klompen	f	0.50
barbier, tabak, zakgeld	f	0.40
schoolgeld	f	0.25
		f 14.—

Vleesch voor 30 cent met z'n tien, dus elk voor 3 cent vleesch. Dat is ook geen gebruik van vleesch, maar ruiken of hoogstens proeven. En hoe sober zijn alle andere posten toegemeten! Geen cent voor onvoorziene omstandigheden, zoals toch in elk gezin, vooral in 'n groot gezin, voorkomen. En hoe weinigen zijn er die f 14,— per week verdienen! Als men nu eenvoudig deze begrotingen nagaat, en men leest dan de statistieke cijfers, die gegeven worden, dan staat men verbaasd, wanneer men zoo hoogelijk opgeeft van de vermeerderde welvaart der arbeidende klasse. O die cijfers, die cijfers waaruit men distilleren kan wat men wil! Ook op de Nationale tentoonstelling van Vrouwenarbeid te 's Gravenhage, afdeeling maatschappelijk werk, vindt men het volgend arbeidersbudget (man, vrouw en drie kinderen) van ongeveer 8 gulden per week:

Huur	f 1.75
bus	f 0.20
brandstof	f 0.5u
petroleum	f 0.30
aardappelen	f 0.72 ^s
brood	f 1.52 ^s
groenten	f 0.27 ^s
boter en vet	f 0.85
gort, rijst, meel, boonen, erwten	f 0.30
koffie en thee	f 0.40
suiker en stroop	f 0.20
melk	f 0.35
zout	f 0.02
zeep	f 0.06
soda en chloor	f 0.05
stijfsel	f 0.03 ^s
blauwsel	f 0.01
tabak	f 0.10
peper, azijn, olie, enz.	f 0.06
lucifers, garen, band, sajete, spelden, naalden, knopen ...	f 0.20

f 7.91

eieren	f 0.00
kaas	f 0.00
vruchten	f 0.00
vleesch	f 0.00
reparatie huisraad	f 0.00
vernieuwing beddegoed	f 0.00
gordijnen	f 0.00
poets- en schuurgoed, dweil, bezem	f 0.00
vaatwerk, keukengereedschap	f 0.00
kleeding	f 0.00
schoeisel	f 0.00
huishoudlinnen	f 0.00
schoolgeld, extra lessen voor vakopleiding	f 0.00
levensverzekering, pensioenfonds	f 0.00
boeken, lektuur	f 0.00
courant, weekblad (vakblad)	f 0.00
postzegels, postpapier	f 0.00
versterkende middelen na ziekte	f 0.00
kleine versnapering op een feestdag	f 0.00
dag naar buiten	f 0.00
geschenkje op een verjaardag van 'n kind	f 0.00
bloemen	f 0.00
omnibus of tram bij slecht weer, groote haast of vermoeidheid	f 0.00
onvoorziene uitgaven	f 0.00

Zoo'n dorre opsomming van cijfers en posten is vervelend, maar somber welsprekend. En hier spreken wij nog van de gelukkigen (?), want hoevelen zijn er die geen acht gulden thuisbrengen?

Onder de beter gestelden behoort de onderwijzer, een hoofdarbeider en och wat 'n zorg en getob heeft ook hij om door de wereld te komen. Hij moet zogenaamd "zijn fatsoen" nog ophouden, maar in huis is het een voortdurende worsteling, een ontbering van allerlei wat het leven ietwat zou kunnen veraangenamen.

Er zijn 979 onderwijzers met een salaris van f 400 à 450

Er zijn 1213 onderwijzers met een salaris van f 500 à 550

Er zijn 2957 onderwijzers met een salaris van f 600 à 650

Verbeeldt u een onderwijzer der jeugd, een man die met opgewektheid moet werken aan de opvoeding van het toekomstige geslacht en die f 400 per jaar heeft, wat is het anders dan armoede lijden?

Gaat slechts na:

aan kostgeld f 25,— per maand	f 300.00 per jaar
aan lesgeld f 1,— per week	f 52.00 per jaar
aan bovenkleeren f 0,25 per week	f 13.00 per jaar
aan onderkleeren	f 4.35 per jaar
aan schoenen (2 paar à f 2,—)	f 4.00 per jaar
aan een pet	f 0.45 per jaar
aan 't ziekenfonds	f 5.20 per jaar
aan boeken f 0,25 per week	f 13.00 per jaar

te zamen f 392.00

Uit: F. Domela Nieuwenhuis, Een vergeten hoofdstuk

Opdrachten

1. Probeer eens aan te geven wat het gemiddelde loon was van een Haarlemse arbeider omstreeks 1890.
2. Waarom waren de bijlagen (toeslagen) van de armenbesturen niet bevorderlijk voor het stijgen der lonen?
3. Waarom geven de cijfers over de lonen van de Haagse arbeiders ons een beter inzicht in het levenspeil van de arbeiders dan de Haarlemse cijfers?
4. Is de schrijver over de Haagse arbeiders een voor- of tegenstander van verbetering van het lot der arbeiders? Waar leid je dat uit af?

5. Gezondheidstoestand

De sterftecijfers kunnen een indruk geven hoe het met de gezondheidstoestand gesteld was. In een graafschap als Rutland in Engeland, waar landbouw de voornaamste arbeid was, stierf 28,6% van de bevolking voor het bereiken van de leeftijd van 5 jaar; in het minder gezonde, moerassige Essex was dat percentage 31,6. Maar in de fabriekssteden Preston en Leeds was dat 49,5% en 52,9%

In Liverpool was in 1840 de gemiddelde levensduur onder de handelsmensen en de welvarende ambachtslieden 22 jaar, in de hogere bevolgingsklassen 35 jaar, maar in de arbeidersklasse slechts 15 jaar. In Manchester stierven in 1840 20% van de kinderen van de hogere klassen beneden de 5 jaar, van de arbeiderskinderen echter 57%.

Toen Aletta Jacobs zich in 1879 als eerste vrouwelijke arts in Amsterdam vestigde, kreeg zij meteen een grote toeloop van vrouwelijke patiënten. Daaronder waren veel winkelmisjes. Door het lange staan hadden ze afwijkingen gekregen in de baarmoeder en andere vrouwelijke organen. Dr. Jacobs wendde zich tot een aantal eigenaars van grote winkels om hen op deze wantoestand te wijzen in het goed vertrouwen, dat zij begrip zouden tonen en de nodige verbeteringen aanbrengen. Het hielp niets. Een beroep op een aantal andere artsen om gezamenlijk iets voor de meisjes te ondernemen, haalde evenmin iets uit. Twee kollega's schreven dat zij zich niet in de kwestie wilden mengen, de overigen achtten een antwoord zelfs overbodig. Intussen was het onder het vrouwelijk winkelpersoneel in Amsterdam bekend geworden dat dr. Jacobs hulp wilde bieden. Een groep van deze arbeidsters, die van 's morgens acht tot 's avonds 9 à 11 uur op de been waren, drong per brief aan op bijstand. Zij schreven daarin onder meer:

"De patroons maken in hun onkunde met het vrouwelijk lichaam geen onderscheid tussen mannelijke en vrouwelijke bedienden. Zij verbieden eenvoudig het zitten en handhaven dat verbod door het niet verstrekken van stoelen. Dat wij staan wanneer er mensen in de winkel komen, ja zelfs wanneer wij ze nog slechts zien naderen, niets is natuurlijker. De zaak van de patroon gaat boven alles; maar dat het ons niet gegund wordt te zitten wanneer er totaal niets te doen is, dat is niet alleen tirannie, maar, wij behoeven het u allerm minst te zeggen, dat is dodend voor ons. De kwalen waaraan wij daardoor gaan lijden, doen ons huiveren voor de toekomst en toch leggen de patroons ons die taak op. Dat is in één woord verschrikkelijk, mevrouw. U als geneeskundige en wat wellicht meer zegt, als vrouw, u kunt ons helpen, u kunt ons onze gezondheid doen behouden, hetgeen nog meer zegt dan ze ons te kunnen hergeven. U kunt ons helpen, och, wij bidden u, wil het ook".

Deze brief, die in 1894 werd geschreven, bracht Aletta Jacobs ertoe, zich met een oproep in de bladen rechtstreeks tot de winkelende dames te richten. Hierin zei zij:

'Vrouwen van Nederland! Herhaalde pogingen om de rechtmatige grieven dezer economisch zwakkeren uit de weg te ruimen, hebben gefaald. Thans roep ik uw tussenkomst in. Laat ten duidelijkste blijken dat de wrede eis, u door winkeliers toegedicht, niet bestaat. Toon dit, door telkens wanneer gij een winkel binnentreedt waar geen gelegenheid tot zitten achter de toonbank bestaat, aan de patroon te kennen te geven dat uw verdere bezoeken van het bestaan dier gelegenheid worden afhankelijk gesteld. Zodoende kunt ge in korte tijd de voldoening smaken een ernstig kwaad te hebben uitgeroeid en voor talrijke vrouwen de toch reeds harde strijd om het bestaan enigermate te hebben verlicht'.

Een hoge leeftijd bereikte de arbeider als regel niet. Braken er besmettelijke ziekten uit, dan viel hij als het eerst als slachtoffer. De Leidse fabrieksarbeiders, schreef in 1860 De Vries Robbé aan minister Heemstra, bereiken zelden de 50-jarige leeftijd. Erger was het in Maastricht: daar werden de glasslijpers gemiddeld niet ouder dan 30 jaar; de ondernemer schreef dit echter toe aan hun uitspattingen, niet aan de schadelijkheid van de arbeid. De

Maastrichtse werklieden in het algemeen maakten trouwens op de staatskommissie een zeer ongunstige indruk: bleek, klein, vermoeid. In 1850 werd de levensduur van een 'behoefte dagloner' op gemiddeld 32 jaar gesteld.

Naar: A.W. IJzerman, o.c. en: D. Couvée/A.H. Boswijk, Vrouwen vooruit!

Opdrachten

1. Welke konklusie trek je uit de Engelse sterftcijfers?
2. Welke oplossing geeft Aletta Jacobs de winkelmeisjes? Waaruit blijkt hoe machteloos zich de Amsterdamse winkelmeisjes voelden?
3. Welke oorzaken zie je om de slechte gezondheid van de arbeiders te verklaren?

6. Voeding

Zie tekst 4, nr. 2: een verslag over de Haagse arbeiders.

De Nederlandse arbeider in de 19e eeuw kreeg weinig te eten. Erg geruststellend is het dan ook niet om te horen dat sterven van de honger maar zeer zelden voorkomt.

De aardappel was het belangrijkste voedingsmiddel. In grote hoeveelheden werden ze naar binnen gewerkt met wat azijn en mosterd. De kinderen kregen er harde, opgezette buiken van. Alleen op bijzondere dagen werden de aardappelen met wat olie of vet gesmeerd. Brood werd niet in grote hoeveelheden gebruikt. Tarwebrood was zonder meer al te duur, omdat er accijns (belasting op koopwaren) op werd geheven. De arbeider at dus roggebrood. De accijns daarop was 60 cent per 100 pond, tegen f 2,— op tarwe. Ook gebruikte men wel brood uit gort- of aardappelmeel.

Een grote verbetering was dan ook de afschaffing van de accijns op het gemaal in 1856, d.w.z. op alles wat gemalen werd. Fijn tarwebrood, dat in 1855 nog 47 cent kostte, werd in 1856 34 cent. Daardoor nam het eten van brood toe.

Vlees was voor vrijwel alle arbeiders een luxe, die zij nooit kregen. Ook vis was te duur. Zo bleef voor de arbeiders over de aardappel en vaak een goedkope meelpap. En die toestand heerste niet alleen maar bij de ergst misdeelden onder de arbeiders, maar bij alle arbeiders.

Dan het drinken. De gewone drank was koffie of een zwart vocht dat daarvoor doorging. Die moest in de meeste steden dienen als vervanging voor het gewone water, omdat de waterputten in de vuile volksbuurten gewoonlijk zo verontreinigd waren dat het niet verstandig was het water zo maar te drinken.

Bier, dat in vroeger tijden de belangrijkste volksdrank was geweest, kwam in arbeidersgezinnen niet meer voor: het was luxe geworden. Daarentegen werd er wel veel jenever gedronken, al was die dan ook meestal van een zeer slechte kwaliteit. Uit alle berichten die we hierover hebben, blijkt duidelijk dat er veel gebruik of misbruik van die sterke drank werd gemaakt. Ook de vrouwelijke arbeiders waren er niet afkerig van. "De steenen- en turfdragsters drinken jenever tegen de mans aan", zo wordt vermeld.

De trek in jenever was wel goed te begrijpen. Als je alleen maar aardappelen eet, krijg je een hol gevoel in je maag en dan verlang je naar iets hartigs. En als we dan denken aan de eentonige of uitputtende arbeid, de slechte woningtoestanden, de wanhoop en het ontbreken van uitzicht op een betere toestand, dan begrijpen we dat de arbeider zijn zorgen in

de kroeg wilde vergeten. Sommige bazen verstrekten zelfs jenever aan hun arbeiders.

Naar: I.J. Brugmans, De arbeidende klasse in Nederland

Opdrachten

1. Waaruit bestond het doorsnee menu van een Nederlandse arbeider in de tweede helft van de 19e eeuw?
2. Kun je het overmatig gebruik van jenever verklaren?
3. Welke maatregelen zou men moeten nemen om het drankmisbruik tegen te gaan?

7. Huisvesting

In de tweede helft van de 19e eeuw heeft de overheid niets gedaan voor de huisvesting van de arbeidende klasse. Veel van degenen die de macht in handen hadden, waren liberaal. Liberalen waren er toen van overtuigd dat het partikuliere initiatief op den duur alle problemen zou oplossen als men het maar niets in de weg legde. Pas rond de eeuwwisseling is de huisvesting door een woningwet aan een aantal voorschriften gebonden.

Deze onthoudingspolitiek wat betreft de woningbouw was rampzalig voor de arbeiders. Want juist in de tweede helft van de 19e eeuw kwam de zogenaamde urbanisatie met grote snelheid op gang. Urbanisatie betekent dat steeds meer mensen in steden gaan wonen. Tussen 1830 en 1896 nam het aantal inwoners van Amsterdam toe met 240%, van Haarlem met 286%, van Rotterdam met 397% en van Arnhem met 367%. Kinderen uit kinderrijke plattelandsgezinnen trokken naar de stad, omdat daar veelal werk te vinden was in de fabrieken. Het is te begrijpen dat er niet voldoende woningen waren in een stad die zo snel in inwonertal vooruitging. Er was veel meer vraag naar woonruimte dan er aanbod was. Wie een woning wilde hebben, was dan al gauw tevreden met een slechte, dat was beter dan helemaal niets. De huurprijzen stegen enorm en dat moest af van het inkomen van de arbeiders, dat net nog boven het bestaansminimum lag.

Het partikuliere initiatief zorgde er dus voorlopig vooral voor dat de arbeider een onmenselijke en dure behuizing kreeg.

De toestanden waren dan ook mensonterend. Dat is geen uitspraak alleen van ons in de late 20e eeuw, maar van tijdgenoten. Dat blijkt uit verslagen en enquêtes.

De arbeiderswoningen werden in de loop van de jaren steeds onbewoonbaarder. De binnensteden waren helemaal volgebouwd met sloppen en door vocht beschimmelde krotten. Daar kon het zonlicht niet naar binnen en de stank van open riolen niet naar buiten.

De meeste gezinnen waren zeer kinderrijk en huisden in één, soms twee kamers of in een kelder. Geen wonder dat de arbeider na 13 of 14 uur gewerkt te hebben bij zijn thuiskomst geen rust en ontspanning kon vinden en dan maar gauw naar de kroeg liep.

Bij dit soort huisvesting, zo werd onder andere door de "Vereeniging tot bevordering der Volksgezondheid" in Haarlem jaarlijks betoogd, was er groot gevaar voor besmettelijke ziekten: zoveel mensen in één ruimte, onbruikbaar drinkwater, slechte en vaak open riolering, gebrekkige afvoer van afvalwater en gemeentelijke laksheid bij het weghalen van de emmers met uitwerpselen.

Uit een verslag van deze vereniging: "De ruimte hier is overbevolkt. In zes kamertjes verdeeld wonen en slapen hier 24 personen. In een vertrek sliepen 6, in een ander 7 personen". In zo'n kamer gebeurde alles: eten, wassen, koken, slapen en zich voortplanten.

Er heerste in en rond die woonruimten een bedwelmende stank. Verstopte riolen, vastgestampte mesthopen vermengd met etenslucht en rook maakten dat een woning soms meer op een varkenshok leek. Soms liepen de riolen zelfs door de woonkamer of langs de bedstee. Omdat de karren te weinig rondgingen, werden de uitwerpselen vaak maar op de mesthoop gegooid. Overal werd opgemerkt dat de woningen erg vochtig waren: veel mensen hadden last van reumatiek. De zon kwam in zo'n "huis" dan ook nooit binnen. Toch betaalde men voor zo'n woning nog f 1,25 tot f 2,50 per week. Op het platteland waren de woningen veel goedkoper en veel beter.

Beschikbare oppervlakte in de armenwoningen te Antwerpen

Oppervlakte in m ² per bewoner	Aantal woningen	%
minder dan 1 m ²	13	1,65
van 1 tot 4,9 m ²	420	53,51
van 5 tot 9,9 m ²	214	27,27
van 10 tot 14,9 m ²	77	9,81
van 15 tot 19,9 m ²	25	3,18
meer dan 20 m ²	36	4,58
Totaal	785	100

Naar: F.A.M. Messing, o.c.
A. v.d. Voorde, Hist. Units.
F. Domela Nieuwenhuis, o.c.

Opdrachten

1. Geef in enkele korte punten aan waaruit de slechte behuizing bestond.
2. Waardoor is die slechte behuizing ontstaan?
3. Wat kun je leren van de Antwerpse statistiek?
Bereken eens jouw aantal vierkante meters bij je thuis.

8. Kinderarbeid

Uit alle 19e-eeuwse geschriften blijkt één klacht overduidelijk: het bestaan van kinderarbeid.

Herhaaldelijk stelde de regering onderzoeken in om zo materiaal te verkrijgen voor het maken van een wet.

Aan zo'n onderzoek uit 1866 ontleen wij onderstaand materiaal. Het betreft de gemeente Moordrecht bij Gouda.

(Lijnbanen werden gebruikt bij de fabricage van touw)

Getal arbeiders en leeftijd

Op eene bevolking van 398 arbeiders, in lijnbanen, steenplaatsen en in de koord- en lintweverij werkende, bevonden zich:

	jongens	Meisjes	Totaal
<i>Beneden de 6 jaren</i>	2	1	3
<i>Van 6 tot 8 jaren</i>	9	14	23
<i>Van 8 tot 10 jaren</i>	10	10	20
<i>Van 10 tot 12 jaren</i>	24	20	44
<i>Van 12 tot 14 jaren</i>	18	24	42
<i>Van 14 tot 16 jaren</i>	14	14	28
<i>Boven de 16 jaren</i>	12	8	20
	89	91	180

Het aantal volwassen arbeiders bedroeg dus 218. Naar de industrieën verdeeld, is de uitkomst deze:

	Lijnbanen		Steenplaatsen		Fabrieks	
	Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes	Jongens	Meisjes
<i>Beneden de 6 jaren</i>	2	1	—	—	—	—
<i>Van 6 tot 8 jaren</i>	9	14	—	—	—	—
<i>Van 8 tot 10 jaren</i>	10	10	—	—	—	—
<i>van 10 tot 12 jaren</i>	22	20	2	—	—	—
<i>Van 12 tot 14 jaren</i>	15	21	1	1	2	2
<i>Van 14 tot 16 jaren</i>	10	9	2	2	2	3
<i>Boven de 16 jaren</i>	5	6	3	1	4	1
	73	81	8	4	8	6

Onder de kinderen beneden 6 jaren in de lijnbanen werkzaam, zijn een jongen van 5 jaren, een jongen en een meisje van 4 jaren.

Juist de helft der jeugdige arbeiders — 90 van de 180 — is reeds voor of op den leeftijd van 12 jaren, den leeftijd der schooljaren, werkzaam, en — op 2 na — behooren zij allen tot de klasse der lijnbaners. Van deze 90 is weder de grootste helft (46) werkzaam voor of op het 10e jaar.

Van het totaal der 398 arbeiders behooren tot de lijnbanen 330. Op de steenplaats werken 38 en op de wolkamerij en lintweverij 30 arbeiders.

Werkuren

Op de steenplaats wordt des zomers gewerkt van 3 of 4 ure des ochtends tot 9 ure des avonds. De schafttijd is van 8 ure tot 8½, van 12 tot 1 ure en eenige minuten na 3 en 5 ure. Ten 12 ure spelen de kinderen, die des avonds niet bovenmate vermoeid

zijn. De kinderen werken alleen in het voorjaar en in den zomer, namelijk van April tot September.

In de lijnbanen wordt, gedurende de zomermaanden, gewerkt van 6 ure des ochtends tot 8 ure des avonds. De schofttijden zijn dezelfde als op de steenplaats.

In de lijnbanen wordt de arbeid niet geregeld naar het daglicht. Wanneer in de wintermaanden de koude het toelaat, wordt de arbeid gewoonlijk voortgezet tot 8 ure des avonds.

In de lintfabriek is de gewoone werktijd in den zomer van 5 ure des ochtends tot 8 ure des avonds. De schofttijden zijn van 8 tot 8½, van 12 tot 1 en van 5 tot 5½ ure.

Loonen

Kinderen kunnen verdienen f 1,— à f 1,75 in de week.

Gezondheid

De kinderen, op de steenfabriek werkende, worden gezegd over het algemeen gezonder te wezen dan de kinderen werkende in de lijnbanen.

Er komen bijzonder veel gewrichtsziekten voor; meer dan 2 op de 1000. Zoo zagen wij een man met gonarthoace, van wien het moeilijk was uit te maken of hij ziek was door erfelijke scrofule, dan of zijne ziekte het gevolg was van arbeid in den lijnbaan.

Een jongen werd ons getoond met een misvormd been. Een derde (met een kippenborst) had een nog niet geopend abces onder de kaak.

Van andere misvormingen door den arbeid bleek ons niets. Bij enkele misvormden werden echter ook meerdere sterke en welgevormde ontmoet, die even lang in de baan werkzaam waren geweest. Doch over het algemeen zijn de lijnbaners zwak, klein en zien er niet gezond uit.

Hoofdexanthemata en favus zijn veelvuldig, doch hiervan kan de lijnbaan de schuld niet wezen.

Tering is zeldzaam onder de goeuden, doch heerst in gelijke mate bij de lijnbaners en steenbakkers.

De voeding is over het algemeen onvoldoende. Het brood is goed. De fabrieksarbeiders snoepen veel, vooral suikergoed.

In een tijdvak van 6 jaren, van 1858 tot 1864, werden op een totaal van 122 ingeschrevenen voor de nationale militie, 72 vrijgesteld, van welke 32 omdat zij te klein waren, 14 om lichaamsgebreken en 26 om andere redenen.

Zedelijkheid

Over het algemeen schijnt over onzedelijkheid niet te klagen te zijn, en is er eerder vooruitgang dan achteruitgang.

Oneerlijke handelingen komen slechts bij groote uitzondering voor. Syphilis is onbekend.

Het aantal onechte geboorten is in de laatste jaren zeer gering geweest. Gedurende de laatste tien jaren was het, in verhouding tot de wettig geboren, als 1 op 38,

eene verhouding, die zeer gunstig mag genoemd worden, wanneer men dit cijfer vergelijkt met de gemiddelden der provincie.

De bevolking is goedaardig maar verslaafd aan sterken drank. In 1864 werden 9100 kan en in 1865 10937 kan gedistilleerd in deze gemeente van plm. 2100 zielen veraccijnsd.

Verstandelijke ontwikkeling, onderwijs

Voor de arbeidende kinderen bestaat weinig gelegenheid de school te bezoeken. De kinderen die des zomers op de steenplaats werken, worden des winters naar de lijnbanen gezonden. Het gebrek aan opleiding werkt natuurlijk ongunstig op de verstandelijke ontwikkeling. (Een lijnbaanhouder rekende het onderwijs van werkvolk gevaarlijk, omdat, naar zijne meening, onwetendheid gewillige arbeiders maakt.)

Echter wordt veel gedaan voor het onderwijs van armen en minvermogene kinderen. Tot bewijs diene, dat, sedert jaren, ieder die onvermogen is, kosteloos onderwijs voor zijne kinderen, op dag- en avondschool kan verkrijgen. Van dat voorregt is in 1865 gebruik gemaakt, op de dagschool door 82 en op de buitengewone winter-avondschool, die geregeld bezocht wordt, door 151 kinderen of jongelieden.

Er is nog eene naai- en breischool voor arme en minvermogene meisjes. Deze school, eene inrigting die zelden op dorpen gevonden wordt, wordt bekostigd uit vrijwillige bijdragen en werkt sedert een aantal jaren zeer gunstig.

De winter-avondschool wordt gehouden van 1 November tot 1 April, des Maandags, Dinsdags, Donderdags en Vrijdags van 7 tot 9 ure.

Bij de volkstelling van 1849 werden in Moordrecht bevonden te zijn:

	Mannelijk	Vrouwelijk	Totaal
Kinderen van 5 tot 6 jaren	26	29	55
Kinderen van 6 tot 8 jaren	46	47	93
Kinderen van 8 tot 10 jaren	45	62	107
Kinderen van 10 tot 12 jaren	45	63	108
	162	201	363

Als schoolkinderen waren toen ingeschreven:

	Mannelijk	Vrouwelijk	Totaal
Beneden de 10 jaren	71	68	139
Van 10 tot 12 jaren	16	18	34
Boven de 12 jaren	7	8	15
	94	94	188

Op de schoollijst van 15 Januari 1866 waren ingeschreven:

	Mannelijk	Vrouwelijk	Totaal
<i>Kinderen beneden de 6 jaren</i>	4	6	10
<i>Kinderen van 6 tot 8 jaren</i>	45	48	93
<i>Kinderen van 8 tot 11 jaren</i>	32	37	69
<i>Kinderen boven de 11 jaren</i>	31	9	40
	112	100	212

Uit de voor de enquête ingezonden gegevens bleek opnieuw, dat in vele bedrijfstakken kinderarbeid gebruikelijk was.

Werkzaam waren:	Ouder dan 18 jaar:	14-18 jaar	Jonger dan 14 jaar:	Totaal aantal:
<i>Friesland</i>				
<i>Textiel-industrie</i>	283	83	88	454
<i>Klei-industrie</i>	525	236	90	851
<i>Drenthe</i>				
<i>Textiel-industrie</i>	53	41	23	117
<i>Glasfabrieken</i>	52	18	19	89
<i>Overijssel</i>				
<i>Textiel-industrie</i>	2366	936	513	3815
<i>Klei-industrie</i>	304	88	28	420
<i>Sigarenfabrieken</i>	100	51	25	176
<i>Overige bedrijven</i>	127	33	3	163
<i>Gelderland</i>				
<i>Textielindustrie</i>	153	94	44	291
<i>Klei-industrie</i>	1681	424	431	2536
<i>Sigarenfabrieken</i>	90	58	42	190
<i>Overige bedrijven</i>	174	154	81	409
<i>Limburg</i>				
<i>Textiel-industrie</i>	124	44	16	184
<i>Steenkolenmijnen</i>	156	30	—	186
<i>Aardewerkfabrieken</i>	190	66	39	295
<i>Papierfabrieken</i>	564	40	116	720
<i>Overige bedrijven</i>	401	252	8	661
<i>Noord-Brabant</i>				
<i>Tabak-industrie</i>	304	203	150	657
<i>Textiel-industrie</i>	2239	506	240	2985
<i>Overige bedrijven</i>	112	45	37	194

<i>Zeeland</i>				
<i>Textiel-industrie</i>	425	135	84	644
<i>Sigarenfabrieken</i>	40	31	19	90
<i>Utrecht</i>				
<i>Textiel-industrie</i>	91	14	41	146
<i>Klei-industrie</i>	139	19	65	223
<i>Overige bedrijven</i>	237	115	78	430

Van enkele provincies ontbreken de rapporten. Bovendien waren de verstrek te gegevens niet altijd volledig. Zo werd door P. Regout te Maastricht geweigerd om voor de aardewerk-, glas en kristalfabriek, waar ongeveer veertienhonderd arbeiders werkten, de gevraagde inlichtingen te geven.

Uit: J.C. Vleggeert, Kinderarbeid in Nederland

Opdrachten

- Geef met behulp van het verslag van de gemeente Moordrecht aan:
 - het percentage werkende kinderen op het totale aantal arbeiders,
 - hoe lang zij ongeveer per dag werkten,
 - wat zij verdienden,
 - hoeveel kinderen onderwijs kregen.
- In welke takken van industrie kwam omstreeks 1860 in Nederland veel kinderarbeid voor?

UNIT III: WAARDOOR KWAM DE INDUSTRIËLE REVOLUTIE IN NEDERLAND ZO LAAT?

Zoals we gezien hebben moeten we de eerste 'moderne' fabrieksarbeiders zoeken in Engeland. Immers in dat land begon de Industriële Revolutie het eerst.

In Nederland begon de industrialisering pas goed op gang te komen in de tijd tussen 1860 en 1880. Dat is dus in vergelijking met Engeland laat.

Nederland — en met name de beide Hollandse provincies — leefde in de eerste helft van de 19e eeuw nog sterk in de traditie van de handel. Veel kooplieden verlangden terug naar de tijden van onze Gouden Eeuw. Door de oorlogen in de tijd van Napoleon was de Hollandse handel erg teruggelopen, maar veel mensen geloofden oprecht dat de tijden van de welvaart uit de 17e en 18e eeuw weer terug zouden keren.

Nu zagen onze kooplieden op hun reizen natuurlijk wel hoe bijvoorbeeld in Engeland en België nieuwe fabrieken gebouwd werden, maar het was of de kooplui het risico niet aandurfden om aan een ander en nieuw bestaan als fabrikant te beginnen. Het geld dat de Nederlandse kooplieden verdienden, werd ook niet in het eigen land belegd, maar men kocht bijvoorbeeld liever aandelen van grote Engelse maatschappijen. Dat gaf zekerheid! Het gevolg van deze situatie was dat er in Nederland onvoldoende geld was voor de aanleg van spoorwegen, die in ons waterrijke land (veel bruggen en stevige spoordijken) toch al duur zijn. De aanleg van spoorwegen in de tijd voor omstreeks 1860 gebeurde met behulp van buitenlandse ingenieurs en arbeiders.

We hadden overigens voor 1860 ook weinig interesse voor de moderne techniek. Zo kenden we nauwelijks technische scholen. Pas in 1863 werden de Polytechnische School te Delft (tegenwoordig De Technische Hogeschool) en de Hogere-Burger-Scholen opgericht. Minister Thorbecke, de man die in 1863 in een wet de stichting van dit soort scholen mogelijk maakte, zei toen: "Wat algemene beschaving betreft zijn wij achter".

Voor na 1870 ging het snel met de industrialisering, ook al omdat in Duitsland de industrie in het Ruhrgebied zich ging ontwikkelen en omdat door de opening van het Suezkanaal in 1869 de verbinding met Indië korter werd. Vooral Rotterdam en Amsterdam profiteerden hiervan.

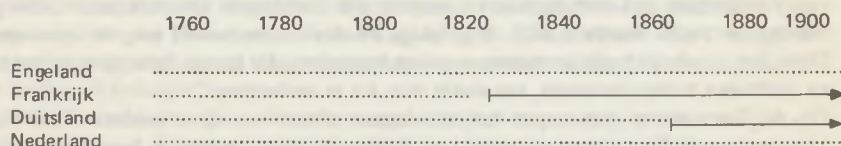
We geven om de groei in Nederland te laten zien een paar cijfers.

1.	Aantal stoomketels in Nederland:	1853	392			
		1877	2952			
		1890	4834			
		1910	7405			
2.	Aantal tonnen van binnengekomen schepen in Rotterdam:	1879	1,5 miljoen ton			
		1894	3,7 miljoen ton			
3.	Groei van de stedelijke bevolking:					
		1822	1840	1870	1890	
		Enschede	2.700	3.700	5.100	15.200
		Hengelo	2.400	3.000	3.500	10.300
		Delft	13.300	17.500	23.000	28.900

Naar: I.J. Brugmans, Thorbecke en: H. Hoefnagels, Een eeuw sociale problematiek

Opdrachten

1. Maak onderstaande tijdbalk af.



Begin van de industrialisatie.

2. Noem twee oorzaken om te verklaren waardoor in Nederland de Industriële Revolutie zo laat begon.
3. Wat bedoelde Thorbecke in 1863 toen hij sprak over "algemene beschaving"?

UNIT IV: NEDERLAND VOOR 1870

1. *Nederland en het Communistisch Manifest 1848*

Elke morgen, omstreeks vier in de vroege, trok door de steden een slaperige stoet van hoestende, uitgeteerde arbeiders en afgebeulde moeders met huilende kinderen op de arm en aan de hand naar de werkplaatsen en bedrijven. Ongeschoold, analfabeet, waren ze met een hongerige maag overgeleverd aan de man die hen hun maal aardappelen met azijn wilde betalen. De fabrieken zelf zou men bijna een passend décor noemen voor de smerige liedjes die er gezongen werden en de vuile taal die er klonk. Te vroeg trouwende meisjes, de ziekten en kwalen der losbandigheid, wat moest men met al het menselijke wrakhout beginnen? De arbeiders waren afgestompt door ongeloof en drankmisbruik en in verscheidene plaatsen door misdaad en zedeloosheid.

De werkgevers, zich de handen in onschuld wassend, namen voor hen graag buitenlandse arbeiders, die gezond waren, energiek en meestal geschoold. Bij tienduizenden werkten hier de emigranten uit Duitsland, de Belgen, Engelsen en Zwitsers. Ze zochten niet altijd hun arbeid in grote industrieën maar ook in de bakkerij, brouwerij en slagerij.

Hoewel de armen dof en willoos berustten, nog enige miezere vreugde trachtten te vinden in alcohol, waren hongeroproeren en plunderingen geregeld terugkerende verschijnselen. Men stuurde er de lanciers en schutters op af en meende daarmee alles in het reine te hebben gebracht.

In de opvatting van die dagen was dat eigenlijk ook zo. Armoede was door God gewild, zoals de standen dat waren, meende men heel oprecht. 'Het vermogen der rijken is weldadig voor de armen', was de hoogste wijsheid die men toen placht te uiten.

Marx' Communistisch Manifest van 1848 vond in West-Europa veel weerklank, behalve in Nederland. Toch gebeurde er in Amsterdam iets. Christiaan Gödecke, een Duitse handelaar die in Amsterdam woonde, had Marx enkele malen in Engeland horen spreken.

Een jaar voor het "Proletariërs aller landen, verenigt u" had Christiaan Gödecke de Vereniging tot zedelijke beschaving van de arbeidende klasse opgericht, met als zinspreuk "Alle mensen worden broeders". Het Communistisch Manifest cirkuleerde ook in de gelederen van deze vereniging toen zij, bij veel drank en sigaren en heftige redevoeringen, vergaderde in het café Het witte kruis aan de Berenstraat of bij Gödecke thuis in de Pijlsteeg.

De opstanden die in het voorjaar van 1848 in veel Europese steden plaats vonden, maakten indruk op Gödecke en zijn volgelingen. En op een nacht plakten zij de volkswijken van Amsterdam vol met oproepen waarin alle "ambagts- en werklieden, die geen werk hebben verzocht worden, zich op vrijdag, 24 dezer, ten twaalf ure, te vervoege op den Dam, ten einde zich aldaar mannen zullen bevinden, die hunne belangen zullen voorstaan, en middelen zullen beramen, ten einde hun lot te verbeteren".

Op de Dam stond het tegen het middaguur zwart van de arbeiders. Karl Hanke, een kleermaker uit Pommeren en vazal van Gödecke, trachtte hen te bewegen naar het Prinsenhof te trekken. Maar men luisterde niet naar hem, begon te joelen en te schreeuwen, en al gauw waren de oproerkraaiers in gevecht gewikkeld met de kavallerie. Anderen, de nozems van die tijd, trokken met groot kabaal door de stad en gooiden de ruiten van de burgemeesterswoning in. Op verscheidene pleinen kletterden de sabels. Het liep natuurlijk allemaal op niets uit, hoewel de rel opzien baarde in het land.

Naar: H.A.G. Suër, Het dagelijks leven van onze voorouders

Opdrachten

1. Geef in je eigen woorden weer hoe de meeste arbeiders over hun eigen lot dachten.
2. Leg het verschil uit tussen de leuzen: "Proletariërs aller landen, verenigt u" en "Alle mensen worden broeders".
3. Waarom, denk je, hadden juist buitenlandse arbeiders, zoals bijvoorbeeld de Duitser Gödecke, de leiding bij de Amsterdamse demonstratie van 1848?

2. Een verzoek van Nederlandse arbeiders in 1851

In december 1851 raakte de journalist Jan de Vries betrokken bij het verzoekschrift van werkloze Amsterdamse arbeiders aan hun rijke stadgenoten. Het initiatief was uitgegaan van een werkloze schilder, die enkele medearbeiders bereid had gevonden het adres mede te ondertekenen. Vervolgens was hij naar Jan de Vries gegaan om het door te spreken. De Vries had er de taalfouten uitgehaald en de opsteller verzekerd 'dat het niets kwaads bevatte'. De minister van Justitie, die van dit verzoek op de hoogte gebracht werd, vermoedde echter dat er meer achter de bemoeienis van De Vries stak.

Omdat het hier waarschijnlijk gaat om het allereerste verzoek van Nederlandse arbeiders en om de eerste actie ter bestrijding van de werkloosheid, zullen wij enkele passages uit dit adres citeren:

'RIJKE BURGERS!

Er is nood, hevige nood onder de minvermogende ingezetenen, voornamelijk onder de arbeidende klasse in Amsterdam; er is niets te verdienen en 't hoogst noodigste, de levensmiddelen zijn bitter duur, en waarom zijn die duur? Is de oogst mislukt? . . . neen dat niet maar de zwaren drukkende belasting en de monopolieën der kooplieden maakt alles duur — nu vragen wij of dat regt is in een vrij land (. . .) van dag tot dag stijgt de verzwarende hooger, en wij moeten er maar mee tevreden zijn, de Rijken voelt het niet al was 't drie maal hooger, maar wij, wij voelen 't des te zwaarder (. . .) maar 't is haast gedaan, de maat is vol gemeten, thans zullen wij ons regt doen gelden en er voor opkomen ten koste wat het wil, wat was alles na de onlusten te Parijs sinds Februarij 1848 niet in beweging, wat is er verschrikkelijk veel bloed omtrent in alle landen van Europa vergooten sinds dat tijdperk, overal stond men op tegen de Regering, maar Nederland en deszelfs hoofdstad wilde hunnen naam niet bevleken met die van opstandelingen, neen wij dachten te edel, en vertrouwden op de herziening der grondwet (. . .)

Wijders geven wij 't o Rijken der aarden op Uw geweten, en verlangen slechts dat gij werk zult verschaffen, tot uw eigen veiligheidswille, is dan alles duur, als er dan maar werk is, opdat wij niet geheel verhongeren, want de eene mensch kan den anderen niet eten, en voor steelen deinsen wij terug (. . .) want wee! wee! als gij de roepstem niet hoord, en de zaken soms eene ommekeer kregen, dan zoud Gij U gewis bedroefd beklagen.

Aldus naar waarheid opgemaakt, door eene talrijke vereeniging tot de Burger en Arbeidende klasse behoorende welke niet zullen rusten, voor dat er werk is en de levensmiddelen onbelast zijn".

Uit: J. Giele, De oppositie der Volksmannen. T. v. Soc. Gesch. jrg. 1, no 2

Opdrachten

1. Van wie verwachtten de schrijvers van dit pamflet (de werkloze schilder en de journalist Jan de Vries) hulp voor de noodsituatie van de arbeiders?
2. Welk — verborgen — dreigement wordt door de schrijvers gebruikt?

3. Het verbod om te staken

In het Wetboek van Strafrecht waren bepalingen opgenomen die staking verboden. Het ging om twee artikelen:

1. een verbod voor de werkgevers om zich te verenigen ten einde het loon te verlagen 'tegen recht en billijkheid'; een poging tot of een begin van uitvoering zal gestraft worden met boete of gevangenis van ten hoogste één maand;
2. een soortgelijk verbod voor de arbeiders, die ernaar zouden streven de arbeid te doen staken, te beletten of duurder te maken; poging tot of begin van uitvoering zal worden gestraft met gevangenis van ten hoogste drie maanden, wat de aanleggers betreft ten hoogste vijf jaren.

De arbeiders mochten wel verenigingen oprichten, maar niet staken.

Pas in 1872 is het stakingsverbod geschrapt uit het wetboek. Volgens de liberalen was het verbod in strijd met de opvatting van vrije concurrentie tussen de mensen. Zo werd reeds in 1859 geschreven:

"Bij het bestaan van vrije concurrentie kan het beginsel niet gewraakt worden om den arbeider, de eene partij, even zoo goed vrijheid te laten, als zulks der andere partij, den meester, vrijstaat . . . De taak van de regering is dan ook hier geenszins, om alle dergelijke arbeidersafspraken bepaald te onderdrukken".

Naar: I.J. Brugmans, De arbeidende klasse

Opdrachten

1. Waarom denk je kwam in het Wetboek van Strafrecht het verbod van stakingen voor?
2. Kende men in Nederland voor 1870 veel stakingen?
3. Wat was de reden dat de liberalen dit stakingsverbod wilden afschaffen?

4. Hoe men dacht over sociale verhoudingen

De opvattingen omtrent de sociale verhoudingen ± 1870 komen hierop neer: de rijken moeten zich bewust zijn, dat zij hun goederen ook ten bate van de medemens moeten gebruiken; de armen, de minder bedeelden moeten met eerbied en dienstbaarheid de weldaden van de rijken beantwoorden.

Zo werd het bestaan van armenscholen als volgt verdedigd: "Om U te beveiligen, meervermogens, moet men onze en Uw armenscholen, dat is kweekscholen tot plicht en orde, voorstaan, handhaven, helpen en ondersteunen . . .

Lezen moeten de armen leren, omdat zij anders Uw wil niet kunnen verstaan, hun plichten niet kennen; geen reglementen voor hun gedrag nagaan, geen goed stichtelijk gezang leren. De enige wetenschap, die hun onderwezen wordt, is de leer van afhankelijkheid en dienstvaardigheid; het is de kennis om orde en rust te bewaren en hunne stadgenoten, vaderland en vorst ten nut te zijn; het is de wetenschap dat ieder zijn plaats in de maatschappij moet bewaren".

In een brief van de r.k. aartsbisschop van Utrecht leest men:

"... oversten en meesters weest goedhartig jegens uw onderdanen, want ook gij hebt een meester in de hemel; dienstboden zijt getrouwd en dient God in de persoon van uw meesters; armen verdraagt zonder morren de ontberingen van uw stand, rijken der aarde koopt uw zonden af door aalmoezen".

Men merke op, hoe de "armen" hier een stand heten! Dit is niet zo verwonderlijk, omdat men veronderstelt, dat rijkdom en armoede door God of door de natuur bepaald worden. Men wordt als rijke of arme geboren en blijft dat, zoals er ook mensen met zwarte en blonde haren ter wereld komen, waarmee zij gedoemd zijn hun verder leven genoeg te nemen.

Naar: H. Hoefnagels, o.c.

Opdrachten

1. Wat is een armenschool? Wat was het doel van zo'n school?
2. Welke opvatting legt de bisschop de armen op?
3. Waarom is in deze tekst steeds sprake van "armen" in plaats van arbeiders?

5. Een arbeidersoproer

Van ernstigen aard liet zich aanzien een opkomend oproer onder de werklieden aan de spoorweg onder Renswoude. Zekere putbaas of chef van een ploeg werklieden weigerde laatstleden Zaterdag 24 Juny de hem aankomende gelden te ontvangen, gedroeg zich zeer onbehoorlijk tegen den aannemer en scheen tot verhooging van loon te complotteren. Hij werd in verzekerde bewaring genomen, doch Zondag weder ontslagen. Op den volgende Maandag is het werkvolk, hetwelk partij voor hem trok, in opstand gekomen, heeft de roode vlag uitgestoken, het werk gestaakt en is de gansche hoop, ten getale van driehonderd, op de keet van den aannemer aangevallen, om die te plunderen.

Deze, van het gevaar onderrigt, heeft dadelijk de hulp ingeroepen van het te Ede gestationeerd detachement lanciers. De Heer Boreel, commandant van hetzelfde, heeft die hulp verleend, de bende uit elkaar gejaagd, tien der belhamels gearresteerd en alzo de rust voor het ogenblik hersteld.

Uit: Rapport gouverneur der Provincie Utrecht aan koning Willem II, 1843

Opdrachten

1. Hoe zou je dit konflikt willen omschrijven: een georganiseerde staking, een spontane staking, een rel, een plundering?
2. Zouden dit soort situaties veel zijn voorgekomen in Nederland tussen 1840 en 1870?

6. Rijk over arm

De verschillende vormen van sociale ontevredenheid droegen bij tot een gevoel van angst bij de heersende klasse en versnelden het streven naar verandering. De Gelderse gouverneur verklaarde in 1848 in een circulaire: "Rust en orde in de staat kunnen niet te duur gekocht worden".

Niet de eenige, maar toch de voornaamste oorzaak van het pauperisme is het gemis aan zedelijkheid bij de arbeidende klasse. Zedelijkheid nemen we hier in den ruimsten zin van het woord, voor de getrouwe betrachtting der deugden van kuischheid, matigheid, werkzaamheid, vooruitziende spaarzaamheid en zorg voor vrouw en kinderen. Dat in zeer vele gevallen de arbeider behoeftig en ellendig is, omdat hij deze

deugden mist, blijkt uit ondervinding; en vele schrijvers, die eene grondige studie van het pauperisme hebben gemaakt, zijn eenstemmig in het aanwijzen der onzedelijkheid als de voornaamste bron van het pauperisme.

Uit: P. Offermans/B. Feis, Geschiedenis van het gewone volk

Opdrachten

1. Wat ziet de goeverneur (= commissaris van de koning) als oorzaak van de armoede?
2. Kun je verklaren hoe de goeverneur tot zo'n mening kan komen?

7. Kenmerken van de Nederlandse arbeider

Het is duidelijk dat het Nederlandse proletariaat nogal verschilde van de revolutionaire arbeiders in andere landen. De geest van rebellie, de hardnekkigheid, die de Fransche en Engelsche arbeiders in de eerste helft der eeuw, daarna de Duitsche en Belgische bezielde, was de geest van een door het kapitalisme geschapen proletariaat. Zij voelden zijn werkingen, zij hadden de contrasten die het schiep altijd voor zich: hutten en paleizen, rijkdom en ellende, lediggang en gezwoeg, vermeerderend door het werk hunner handen. De Nederlandse proletariër voelde zich niet onmisbaar, maar overbodig; hij brulde niet "recht op arbeid", maar smeekte om een aalmoes. De rijken waren geen vijanden, levend van zijn zweet en bloed, maar goede mensen, weldoeners, op wier beurs hij teerde; de fabrikant vooral, zagen we, verscheen in een aureool van menschenmin. De levens-stemming van de Ned. proletariër was niet eene van verzet, maar van berustende lijdzaamheid. Klasse-tegenstellingen bestonden ook in het Nederland van vóór 1870, maar uit die tegenstelling ontstond geen klassenstrijd. Integendeel: de Nederlandse arbeiders waren braaf: "Waar toch vindt men ter wereld eene behoeftige klasse zóó verbonden aan orde en rust, zóó gewillig in het dragen van opgelegde lasten en wapenen?"

Iedere vorm van verzet ontbrak. Het eigendom was omstreeks het midden der eeuw nergens veiliger dan in Nederland.

Naar: H. Roland Holst, Kapitaal en arbeid

Opdrachten

1. Welke kenmerken geeft de schrijfster van de Nederlandse arbeider vóór 1870?
2. Waardoor was het eigendom in Nederland omstreeks het midden van de 19e eeuw zo veilig in Nederland?

UNIT V: NEDERLAND TUSSEN 1870 EN 1880

1. Woningbouw

Bij het bouwen van woningen hield de staat of de gemeente geen toezicht. Iedereen mocht bouwen wat hij wilde. In 1854 kwam de gemeente Schiedam met de eerste serie voorschriften. Rotterdam volgde in 1855, Amsterdam in 1858.

Omstreeks 1870 begon de uitbreiding der steden meer nadrukkelijk te worden. Er ontwaakt dan andermaal enige belangstelling voor een verbeterde volkshuisvesting. Het bijzondere daarbij is, dat de arbeiders trachtten door coöperatie zelf voor betere behui-

zing te zorgen, zoals te Goes (1867), Amsterdam (1868), Leeuwarden (1874). De resultaten waren natuurlijk bescheiden, maar het streven kenmerkt het keren van de tijd: de arbeidersklasse ontwaakt en herkent zijn eigen belangen.

In het algemeen kan men dus zeggen, dat het woningvraagstuk op verschillende wijze iets aan scherpte begon te verliezen. Er bleef echter nog zeer en zeer veel te doen. Vaak was het bouwen van volkswoningen een bedrijf van de kleine middenstand, die zich aldus een hoge rente verzekerde van zijn naarstig bijeengegaarde kapitaaltjes. Een blijvende verbetering kon zo niet ontstaan. De inrichting van woningen was gewoonlijk onvoldoende en het onderhoud, zo mogelijk, nog meer.

Naar: L.J.G. Verberne, De Nederlandse arbeidersbeweging

Opdrachten

1. Hield een gemeentelijke bouwverordening zoals bijvoorbeeld in Schiedam, Rotterdam en Amsterdam in dat de erbarmelijke woontoestanden snel verdwenen?
2. Wat is een woningbouwcoöperatie? Waarom is het zo bijzonder dat het juist arbeiders zijn die deze coöperaties beginnen?

2. Sociaal voelende fabrikanten

Met de opkomende industriële ontwikkeling ging men in fabrikantenkringen begrijpen dat een beter gevoede, beter onderlegde en minder afgebeulde arbeidersklasse ook in het belang van de ondernemer was. In het tijdschrift van de Maatschappij van nijverheid en in de verslagen van de Vereeniging ter bevordering van fabriek- en handwerksnijverheid komt na het midden der eeuw enige aandacht voor de arbeiders en speciaal het arbeiderskind tot uiting. Fabrikanten, kamers van koophandel en dergelijke gaan zich met verzoeken tot de regering wenden. De onbetwiste leiding had hier de Leidse textielondernemer mr. Samuel Le Poole, die sedert 1859 talrijke artikelen in "De Economist" schreef en niet alleen over de kinderarbeid. Door zijn reizen in Engeland was hij tot het inzicht gekomen dat een al te lange werktijd voor de ondernemer geen voordeel opleverde, omdat de mens nu eenmaal geen machine is en dus vermoeid wordt; dat de patroons ook reeds uit eigenbelang voor de lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van hun ondergeschikten moeten zorgen omdat dit de arbeidsprestatie ten goede zal komen; dat een arbeidersongevallenverzekering wenselijk is. Hij wenst dat de overheid zijn beschermende hand over de fabriekskinderen zal uitstrekken tot hun 18-jarige leeftijd. Men beschouwe al deze uitingen niet als louter door eigenbelang ingegeven. Wij moeten in Le Poole wel degelijk de voorloper zien van de sociaal voelende fabrikant, zoals die omstreeks 1870 in Nederlands economische leven zijn intree doet. Men denke hier aan mannen als Stork en Van Marken. Wat Stork in 1874 in zijn dagboek schrijft: "Als wij geld genoeg hebben, moeten wij nog wat meer voor de opvoeding der arbeiders doen. Geen mooier en dankbaarder taak dan deze".

Naar: I.J. Brugmans, De arbeidende klasse

Opdrachten

1. Zijn fabrikanten zoals Le Poole en Stork volgens jou uitzonderingen, of zouden er nog veel meer van zulke sociaal voelende fabrikanten in Nederland geweest zijn?
2. Geef eens met eigen woorden weer wat een sociaal voelende fabrikant is.

3. De scholing der arbeiders

De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen heeft zich steeds verdienstelijk gemaakt met pogingen de lagere standen door lezingen en voordrachten te ontwikkelen.

De oudste vereniging, die werkelijk lezingen voor het *volk* hield, schijnt een in 1817 te Rotterdam opgerichte te zijn geweest, waar de plaatselijke Nutsafdeling de hand in had. De grote opbloei van het instituut der volksvoordrachten is echter na 1860 gekomen. Vooral in het jaar 1864 werd er overal werk van gemaakt: in Friesland bijvoorbeeld te Leeuwarden, Harlingen, Sneek en Dokkum, veelal door of in samenwerking met het 'Nut'. Te Amsterdam werden in 1866 voordrachten georganiseerd door Tetterode, voorzitter van de Maatschappij voor den werkenden stand, welke maatschappij op het eind van 1867 een speciale afdeling hiervoor stichtte. Op de eerste voordrachtsavond, door die afdeling georganiseerd, werd gesproken over Vondel en over cholera; ook werd muziek ten gehore gebracht. De toegangsprijs, aanvankelijk 10 cent, werd spoedig tot 5 cent teruggebracht. Later kreeg men onder andere redevoeringen over het leven van de werkmán en over 'het leven eener edelaardige dienstbode'. De toeloop was in het algemeen groot. Geen wonder dat reeds in 1869 26 steden en 18 dorpen konden worden aangewezen, waar de arbeiders-klasse op dergelijke wijze werd ontwikkeld. Of die ontwikkelde kracht zeer groot was, staat nog te bezien.

Een overzicht der behandelde onderwerpen leert dat "Moraal" en "Poësie" de meest voorkomende en vermoedelijk dus ook geliefkoosde onderwerpen waren. Ook vrezen wij dat de versnaperingen, die menigmaal werden uitgedeeld, — te Sneek kreeg iedere hoorder kosteloos $\frac{3}{4}$ fles bier — de deelneming ietwat kunstmatig hebben bevorderd.

In de periode 1850-1870, waarin zoveel nieuws ontsproot, zijn ook de eerste 'ambachtsscholen' ontstaan, scholen dus, waar de arbeider technische vakopleiding kon verkrijgen. Het was de al meer genoemde Maatschappij voor den werkenden Stand, die hier vooraan ging: in 1861 richtte zij te Amsterdam een school op, die dadelijk met 50 leerlingen begon.

Naar: I.J. Brugmans, De arbeidende klasse

Opdrachten

1. Zoek eens op wat de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen is.
2. Zou de invloed van de volksvoordrachten op de ontwikkeling van de arbeiders groot zijn geweest?
3. Waardoor ontstaat er omstreeks 1860-1870 behoefte aan ambachtsscholen?

4. Vakbonden?

Zelfs slechte tijden met lage lonen vormen geen reden om tegen de patroons in verzet te komen, zoals het volgende feestdicht uit 1860 bewijst:

*"Wordt u de arbeid slecht betaald,
Meesters en gezellen?
't Vel u over 't hoofd gehaald?
Laat u dit niet kwellen,
Neen gij zijt het niet alleen
Die zich in bezigheên
Vreeslijk ziet beknellen".*

Eenzelfde geest ademen de redevoeringen die bij feestelijkheden worden gehouden. In 1868 viert de typografenvereniging "Door Eendragt t'zaam verbonden" in Den Haag haar 25-jarig bestaan. In zijn feestrede brengt de sekretaris der feestkommissie dank aan de "geachte patronen voor 't goede dat uwe hand aan onze werkmansstichting deedt" en hij beveelt de vereniging nogmaals in hun "bijzondere bescherming aan, daar toch de patroon de natuurlijke beschermer van den werkman is".

Wanneer het gezelligheidskarakter der verenigingen verdwijnt en o.a. ten gevolge van het achteruitgaan der zaken de aandacht meer gevestigd wordt op de arbeidsvoorwaarden, bijvoorbeeld de werktijden, zelfs dan blijft het streven naar verbetering toch binnen het kader van de nederige onderworpenheid aan de patroon. De in 1866 opgerichte landelijke federatie van typografenverenigingen stelt zich weliswaar ten doel de typografen "zoveel doenlijk van zorg en kommer te bevrijden en hunnen toestand naar behoren . . . en in billijke mate te verheffen", maar men wil dit slechts nastreven "met eerbiediging van het verschil in rang en stand".

Dokumenten betreffende andere arbeidersgroeperingen die rond 1870 beginnen te ontstaan, spreken geen andere taal.

In 1871 hebben enige grote patroons in het meubelbedrijf loonsverhoging gegeven aan hun gezellen, maar het aandringen van de meubelmakersvereniging "Amstel's Eendracht" bij andere werkgevers leidde tot geen resultaat. De voorzitter van deze vereniging uit daarover zijn teleurstelling in het blad "De Werkman", maar hij vleit zich met de hoop "dat het volgende jaar misschien groter voortgang zal laten zien", en hij vervolgt: "met dit vooruitzicht is de werkman reeds veel gebaat; de zoete hoop maakt kalm, geduldig; de werkman begrijpe dat elke stoornis der orde ten nadele komt van de arbeid; daarom is het noodzakelijk dat patroon en gezel elkaar verstaan".

Een Rotterdamse sigarenmakerspatroon geeft in 1872 spontaan een loonsverhoging. In een brief, waarin de plaatselijke afdeling van de sigarenmakersbond hem bedankt, kloppen de sigarenmakers zich nederig op de borst en verklaren "dat de werklieden de schuld hunner armoede niet geheel aan de maatschappij, maar voor een groot gedeelte aan zichzelf te wijten hebben; de werklieden, die een patroon als de bedoelde hebben, worden gelukkig geprezen".

In 1870 vragen bakkersknechts in Den Haag een loonsverhoging van 4 gulden; ofschoon zij reeds een werkweek van meer dan 100 uur hebben, bieden zij aan, om desnoods nog langer te werken.

Naar: H. Hoefnagels, o.c.

Opdrachten

1. Hoe zou je de in de tekst genoemde verenigingen willen noemen:
 - vakverenigingen
 - socialistische arbeiderspartijen
 - gezelligheidsverenigingen
 - verenigingen van patroons
 - soort middeleeuwse gilden
2. Zijn de hier genoemde arbeiders "moderne" fabrieksarbeiders? Waar leid je je antwoord uit af?
3. Geef eens een voorbeeld waaruit blijkt dat deze arbeiders meer verwachten van liefdadigheid en onderdanigheid dan van rechtvaardigheid?

5. De Eerste Internationale

Wanneer in Amsterdam in april/mei 1869 de grote scheepstimmerliedenstaking plaatsvindt, steunt de journalist Van Brussel de stakende arbeiders uit alle macht. Hij valt de autoriteiten en de politie heftig aan en beschuldigt hen van machtsmisbruik. Al vóór de staking, begin maart 1869, had hij voorspeld dat er stakingen zouden uitbreken en dat de intellectuelen, die de stakingen van arbeiders zouden steunen, het erg moeilijk zouden krijgen.

In het nummer van het blad "Asmodée" van 13 mei 1869 staat bovendien de aankondiging van de oprichting van een Nederlandse afdeling van de Eerste Internationale. Omdat er over de oprichtingsdatum nogal wat onduidelijkheid bestaat, laten wij hier de volledige tekst volgen:

'INTERNATIONAAL WERKERSVERBOND'

De ondergetekende heeft de eer te berichten, dat in de eerste vergadering van het voorloopig comité tot de oprichting eener nederlandsche afdeeling der internationale werkersvereeniging, is besloten de hoofdzetel daarvan te vestigen in Amsterdam;

Om de oproeping te doen tot deelneming of aansluiting bij de internationale aan alle werkers-vereenigingen in Nederland;

Om in kleine tractaatjes het doel der vereeniging en de grieven der werkers tegen de tegenwoordige orde van zaken, in bevattelijke vorm te bespreken;

Eindelijk om onder den titel: DE STANDAARD DES VOLKS, tegen zeer geringen prijs een weekblad uit te geven, hetwelk als het orgaan der nederlandsche afdeeling van de internationale beschouwd kan worden.

A. van Brussel.

Er bestond dus reeds in mei 1869 een comité dat de oprichting van een Nederlandse sectie van de Eerste Internationale voorbereidde, en Van Brussel trad op als verbindingsman.

De (eerste) Internationale (Internationale Arbeiders Associatie, I.A.A.) werd te Londen gesticht en trad op 1 november 1864 in werking. Zij moest, aldus heette het in de statuten, een centraal verbindings- en samenwerkingsmiddel zijn tussen de verschillende landen ten einde bescherming, verheffing en eindelijk volledige bevrijding van de arbeidersklasse te bereiken. Men kan zeggen dat zij vorm wilde geven aan de beroemde gedachte, door Marx en Engels uitgesproken in hun vermaard *Manifest van de Communistische Partij*: Proletariërs aller landen, verenigt u!

De Internationale, waarvan de geestelijke leiding aan Karl Marx ten deel viel, vertakte zich over verschillende Europese landen. Ook in Nederland meldde zij zich aan. Daar werd op 30 augustus 1869 te Amsterdam de eerste Nederlandse sectie opgericht. Het initiatief, geïnspireerd op een staking van scheepstimmerlieden, ging uit van een zestal jonge arbeiders, voor wie hier te lande de vakbeweging zich te traag bewoog.

Naar: J. Giele, De oppositie der volksmannen en L.J.G. Verberne, De Nederlandse Arbeidersbeweging.

Opdrachten

1. Wat beoogde Marx met de stichting van de Internationale?
2. Zou de Nederlandse stichting van de Internationale veel aanhang onder de arbeiders gekregen hebben?
3. Wanneer werd de Nederlandse afdeling definitief opgericht: maart 1869, 13 mei 1869, 30 augustus 1869?

6. Arbeiderskranten

Het oudste periodiek, dat voor arbeiders en door arbeiders werd samengesteld, was het tijdschrift *Laurens Coster*, dat sedert 1858 maandelijks te Utrecht verscheen. De eerste redakteur was de meesterknecht C. Mommaas. Het beoogde de typografen ontwikkeling en kennis bij te brengen, inzonderheid omtrent de techniek van hun eigen vak.

Verscheidene jaren is Laurens Coster alleen blijven staan. Wel kwam in 1863 Hartman met zijn blaadje *De Werkman*, doch eerst in augustus 1868 verscheen een weekblad, waarin de belangen der arbeiders in al hun veelzijdigheid werden besproken. De naam was wederom: *De Werkman*. De typograaf H. Wollring werd er redakteur van. Nadat in 1870 de typografenbond besloten had het blaadje voor de helft over te nemen, werd het vanzelf het orgaan van de gematigde richting onder de arbeiders, die in het Algemeen Nederlandsch Werklieden Verbond was verenigd; de Typografenbond was immers bij het A.N.W.V. aangesloten. Een sterk uitgesproken mening vertegenwoordigde het blaadje trouwens niet; het liet gaarne verschillende richtingen aan het woord. Zo verklaarde *De Werkman* zich in 1870 voor een wettelijk verbod van kinderarbeid en voor wettelijke regeling van de arbeidsduur, terwijl hij in 1869 zich nog had aangesloten bij de staatskommissie, die van overheidsingrijpen niet wilde weten.

Als graadmeter van de ontwikkeling der arbeidende klasse in die dagen kan het blad nauwelijks dienst doen, omdat inzonderheid de meer ontwikkelde drukkersgezellen erin schreven; bovendien was Wollring de zoon van een drukkerspatroon.

Het verdient tenslotte vermelding dat *De Werkman* tot 1877 heeft bestaan, om in dat jaar te worden vervangen, of liever gezegd voortgezet, door *De Werkmansbode*.

De grote opbloei van de arbeiderspers was echter pas mogelijk toen op 1 juli 1869 het dagbladzegel werd afgeschaft. Wij herinneren aan de oprichting van de *Toekomst* in 1870, van *De Werkmansvriend* en *De Vrijheid* in 1871.

Naar: I.J. Brugmans, *De arbeidende klasse*

Opdrachten

1. Waren de eerste arbeiderskranten in Nederland erg revolutionair?
2. Wat was het dagbladzegel?
3. Welke invloed hadden de eerste kranten op de arbeiders?

7. Economische veranderingen

Na ca 1870 vindt de moderne techniek definitief toepassing in de produktie. De menselijke voortbewegingsenergie wordt vervangen door de natuurkrachten, in eerste instantie door de stoom. Het aantal stoomketels, in ons land in gebruik, verdubbelt tussen 1871 en 1881. In 1892 zijn in Amsterdam alleen bijna evenveel stoomketels in gebruik als in 1853 in het gehele land.

Tussen 1890 en 1900 stijgt het aantal stoomwerktuigen van 4974 tot 6463. Het oppervlak, door stoomketels verwarmd, is in 1912 bijna het viervoudige van dat in 1871. In sommige gevallen zijn de cijfers zeer sprekend. Werkten er in 1861 in Amsterdam nog 7 suikerraffinaderijen zonder stoom, in 1902 zijn zij verdwenen en hebben plaats gemaakt voor twee stoomraffinaderijen met een veel grotere produktie. In Twente stijgt het aantal spinnen en getouwen, dat door stoom bewogen wordt, zeer snel.

	aantal met stoom bewogen spinnen	aantal met stoom bewogen getouwen
1861	41.000	2.286
1867	162.550	7.960
1887	204.000	13.397
1910	450.000	25.945

De stoom brengt ook een revolutie in het verkeerswezen tot stand. In de jaren na 1870 gaat ons spoorwegnet langzamerhand aan redelijke eisen voldoen.

Dat dit een onontbeerlijke voorwaarde voor een krachtige industriële uitbreiding is, kan men reeds afleiden uit het feit dat eerst de spoorweg Sittard-Heerlen-Herzogenrath het Limburgse kolenbekken ontsluit, zoals Rolduc's bewoners bij de aankomst van de eerste trein in 1892 in dichterlijke bewoordingen te kennen geven:

"Ren vuurdraak langs Germanje's zomen,
snoer Limburgs grens aan Hollands stranden".

Behalve stoomkracht werden ook reeds olie en elektriciteit gebruikt.

De verbetering van het produktieproces kunnen wij ook aflezen uit de cijfers omtrent de omvang der produktie. Hoe de textielindustrie bijvoorbeeld groeide, tonen ons de volgende cijfers, die de totale waarde in guldens geven van de export van katoenen weefsels.

1864	5,5 miljoen
1865	12,0 miljoen
1885	16,5 miljoen
1909	58,0 miljoen

Sprekend is ook de produktievermeerdering van de chocolade-industrie; de produktie van cacao-poeder stijgt tussen 1879 en 1909 van 600.000 kg tot 10 miljoen. Doch het sterkst is wel de stijging van de suikerproduktie. Van 3½ miljoen kg in 1865 tot 23 miljoen in 1875 en 200 miljoen in 1911. Ook de steenkolenexploitatie mag er zijn: van 1895 tot 1913 is de produktie vertienvoudigd.

De betekenis van dit alles voor de sociale verhoudingen begint zich reeds te verraden, wanneer wij het direkte gevolg van deze mechanisatie gaan bekijken.

Het werken met een ingewikkelder en kostbaarder produktie-apparaat betekent in vele gevallen ook de noodzaak van overgang van klein- tot groot-bedrijf. Naarmate het apparaat groter en kostbaarder wordt, stijgt ook het aantal arbeiders per onderneming, vaak

gepaard gaande met een vermindering van het aantal bedrijven. Wij beperken ons tot enige bedrijfstakken met sprekende cijfers.

In 1858 zijn er 150 papierfabrieken met gemiddeld 13 arbeiders, in 1912 zijn er nog 35 met gemiddeld 80 arbeiders. Het schoenbedrijf, tot 1870 bedreven door kleine schoenmakersbazen met één of twee knechts, gaat sedert 1880 op weg naar het grootbedrijf; in 1911 blijken er al verschillende schoenfabrieken met meer dan 200 arbeiders te werken.

Naar: H. Hoefnagels, o.c.

Opdrachten

1. Tussen 1870 en 1900 doet de moderne techniek haar intrede in het Nederlandse bedrijfsleven. Geef eens een paar voorbeelden.
2. Welke gevolgen had de invoering van moderne technieken voor het aantal arbeiders in de fabrieken?
3. Bedenk eens een gevolg van het feit dat meer arbeiders in steeds grotere fabrieken gaan werken.

8. *Ferdinand Domela Nieuwenhuis (1846-1919) en het A.N.W.V.*

De predikant F. Domela Nieuwenhuis (D.N.) was in arbeiderskringen geen onbekende. Hij schreef zijn "Sociale Brieven" in de *Werkmansbode*, het blad van de A.N.W.V.

Wanneer in dat blad verslagen verschijnen van de S.D.V. neemt D.N. contact op met Ansing, een van de leiders van de S.D.V. Hij verzoekt Ansing een overzicht te geven van de lonen en werktijden van verschillende beroepen in Amsterdam, hetgeen Ansing op 2 augustus doet. Op 25 augustus meldt Ansing aan Domela, sprekend over de situatie binnen de jonge S.D.V., dat de vereniging door onwetendheid over zo weinig geschikte woordvoerders beschikte: 'Van ons arbeiders en burgers kan men met grond zeggen: het vlees is gewillig, maar de geest is zwak'.

In 1879 worden de contacten tussen de Haagse predikant en de Amsterdamse S.D.V. geïntensiveerd. Zijn samenwerking met het A.N.W.V. in de vorm van Sociale Brieven verminderd, nadat hij op 17 februari een voordracht had gehouden in het gebouw van de Amsterdamse afdeling van het A.N.W.V. onder de titel 'Grond en bodem in gemeenschappelijk bezit' en daarbij een radikaal standpunt had ingenomen.

Hoewel hij voorlopig nog doorgaat met het schrijven der Sociale Brieven, acht Domela een zodanig verschil van mening aanwezig, dat hij overgaat tot de stichting van een eigen blad, daarbij gesteund door enige financiers. Op 1 maart 1879 verschijnt bij de drukker C.W. de Graaff in Amsterdam het weekblad 'Recht voor Allen' (RvA) onder directie en redactie van D.N. zelf. In het achtste nummer komt het contact tussen D.N. en de Amsterdamse socialisten in de openbaarheid via de opname van een advertentie voor een Cursusvergadering in Amsterdam (19 april) in RvA.

De veranderende levenshouding van D.N. brengt hem er onvermijdelijk toe met de kerk te breken. In juli 1879 treedt hij uit de kerk, duidelijk makend dat hij in de kerk niet meer de oplossing voor de maatschappelijke wantoestanden ziet. In zijn afscheidsrede belijdt hij wel zijn atheïsme, maar het socialisme komt niet ter sprake.

Vanaf dit moment geeft hij zich toch helemaal over aan de socialistische propaganda. De toon van RvA wordt feller en het blad neemt duidelijker stelling. Ook wordt hij door Ansing uitgenodigd om in Amsterdam te komen spreken. Op 7 september houdt hij dan een rede over: 'Wat willen de socialisten?'

Het kenmerk van de A.N.W.V. (Alg. Nederlands Werklieden Verbond) was duidelijker: afkeer van socialisme, van revolutie of gewelddadigheden; geneigdheid tot samenwerking met de patroons; streven naar verkrijgen van praktische verbeteringen ten bate van de arbeidende klasse. De statuten verzekeren dat het verbond zijn doeleinden slechts zal najagen 'langs ordelijke en wettige wegen'; die doeleinden zijn onder andere: vergaderingen ter bespreking van de belangen van het verbond; indienen van verzoeken bij de regering; bevordering van onderwijs. Typerender nog was het in 1878 vastgestelde programma-artikel, waarbij het A.N.W.V. erkende 'het bijzonder eigendomsrecht, mits ontsproten uit rechtvaardige en plichtmatige arbeid'. Het best kan de vereniging worden getypeerd met datgene wat men over de voorzitter Heldt zei: "hij is een braaf mens, maar hij houdt te graag de jassen der heren op".

Naar: P. v. Horssen en D. Rietveld, De Sociaal-Democratische Bond
en I.J. Brugmans, De arbeidende klasse.

Opdrachten

1. Naast het A.N.W.V. werd in 1878 te Amsterdam de Sociaal-Democratische Vereniging (S.D.V.) opgericht. De vereniging telde 30 leden, bijna allen ex-leden van de Nederlandse afdeling van de Eerste Internationale.
Enkele jaren later veranderde de Vereniging haar naam in Sociaal-Democratische Bond (S.D.B.).
Wat was het typerende verschil tussen A.N.W.V. en S.D.V.?
2. Verklaar de titel van de krant "Recht voor Allen".

UNIT VI: NEDERLAND TUSSEN 1880 en 1910

1. Strijdbare taal

WIJ ZIJN SOCIALISTEN

- Omdat het jaarlijksch nationaal inkomen minstens 1 milliard of duizend miljoen gulden bedraagt, waarvan alle ingezetenen behoorlijk konden leven en toch de meerderheid van de arbeiders gebrek lijdt;
- Omdat zij die den rijkdom voortbrengen door hun arbeid, veroordeeld zijn door slechte regeling om zelve verstoken te blijven van alle genietingen;
- omdat de landroovers, die niets doen, in eere zijn en de landloopers, die werken willen maar niet kunnen, worden opgepakt en naar de bedelaarskolonies worden gebracht;
- omdat de sterfte onder de arbeiders, die de nuttige leden der maatschappij zijn, minstens viermaal grooter is dan die der genietters, die nietsnutters zijn;
- omdat de cholera en andere ziekten haar slachtoffers verreweg het meest zoeken onder de arbeiders;
- omdat de vrouwen en kinderen der arbeiders goed genoeg worden geacht om geprostitueerd en verkracht te worden door de rijke wellustelingen;
- omdat mannen, vrouwen en kinderen tien, twaalf tot zestien uur daags moeten werken voor vier tot tien en twaalf gulden per week, terwijl hun slavendrijvers in weelde en genot leven;

- omdat een handjevol nietsnutters de beschikking heeft over alle arbeidsmiddelen ten nadeele van de groote meerderheid;
- omdat wij verlost willen worden van de tirannie der kapitalisten;
- omdat wij willen dat allen werken zullen en niemand leeg zal loopen;
- omdat wij een korten werktijd verlangen voor alle arbeiders;
- omdat wij niet als een kudde schapen willen gedreven worden en gevild;
- omdat wij de vrijmaking van den arbeid uit het dwangjuk van het kapitalisme willen verkrijgen en dit alleen kan door het socialisme.

De regeeringen zijn redeloos, de officieele wetenschap radeloos en de arbeiders reddeloos. Hoe lang moet dat zoo duren?

Uit: Recht voor Allen

Opdrachten

1. Leg uit waarom deze tekst in bovengenoemde periode past.
2. Welke middelen geeft de tekst aan om de verschillende doeleinden zoals kortere werktijd, vrijmaking van de arbeid, enz. te bereiken?
3. Geef eens enkele voorbeelden die duidelijk maken dat we hier te doen hebben met een propagandageschrift.

2. Ondernemersbelang

Op de Koninklijke Fabriek voor Waskaarsen te Amsterdam wordt 's zondags nogal eens gewerkt. De leiding erkent dat dit gemakkelijk afgeschaft zou kunnen worden; men komt er echter niet toe, omdat dit zou betekenen dat men kapitaal renteloos laat: "er blijft zo'n dag te veel kapitaal renteloos". Op dezelfde fabriek worden vrouwen, twee dagen na de bevalling, weer aan het werk gelaten. De directeur verontschuldigt dit met de opmerking dat ze anders zonder geld zitten, — aan betaald verlof wordt niet eens gedacht —. Hij laat ook meisjes nachtwerk doen, zodat zij soms 36 uur op de fabriek zijn, ofschoon hij weet dat dit tot immoraliteit aanleiding geeft. Hij erkent ook, niet gedwongen te zijn door de concurrentie.

De afschaffing zou voor f 25.000 à f 30.000 aan nieuwe machines kosten; "als ik het nu doen wil, dan wordt mij natuurlijk gevraagd, waarom ik f 25.000 à f 30.000 wegwerp". Ook al zou hij niet afhankelijk zijn van de aandeelhouders, dan zou hij zo iets nooit uit eigen initiatief doen.

Bij de firma Regout te Maastricht komen de schaduwzijden van het allesbeheersende winst-streven ook sterk naar voren. De verschrikkelijke toestanden bij de ovens, die door E. Regout ook als wantoestanden erkend worden, zouden gemakkelijk opgeheven kunnen worden, door enige ovens bij te plaatsen. Doch daarmee zou het rendement minder worden. L. Regout erkent dat verschillende werkzaamheden voor de kinderen die te werk gesteld zijn, schadelijk zijn, maar hij meent deze niet te kunnen afschaffen: "Ik kan mij niet achterstellen bij de concurrenten, die dat niet uit eigen beweging zouden doen". Bij het bepalen van de lonen schijnt de firma zich al geheel te laten leiden door de wet van vraag en aanbod. Wanneer het aanbod van jonge arbeiders stijgt, gaan de lonen omlaag.

Naar: een parlementair onderzoek, 1886

Opdrachten

1. Wat betekent: 'kapitaal renteloos laten'?
2. Wat is het belangrijkste motief van de fabrikanten te Amsterdam en Maastricht bij het leiden van hun bedrijven?
3. Wat houdt de wet van vraag en aanbod in?

3. De coöperatie

Als een der middelen tot zedelijke en stoffelijke opheffing van het volk werd de Coöperatie genoemd. In 1844 was door de beroemde wevers van Rochdale in Engeland de juiste formule gevonden voor samenwerking der verbruikers bij inkoop en onderlinge distributie van levensbenodigdheden. Te Gent was in navolging van Engeland eene Coöperatieve Vereeniging gesticht, die weldra onder den naam "Vooruit" tot grooten bloei en algemeene bekendheid zou geraken, en vooral trachtte de vooruitstrevende arbeiders te organiseren.

Wat in België kon moest ook in Nederland mogelijk zijn. Zoodra in Den Haag in socialistische kringen het voorloopige succes van de "Vooruit" bekend was geworden, kwam ook daar leven.

In 1879 kwam ten huize van Domela Nieuwenhuis, bij eene cursus over staathuishoudkunde, het plan in bespreking om te trachten ook te 's-Hage eene Coöperatieve volksbakkerij op te richten. Kort daarop werd in het Ambachtsgebouw, dat daartoe gratis was afgestaan, eene vergadering van belangstellenden gehouden. Die vergadering was druk bezocht, vooral door de arbeiders van de toen te 's-Gravenhage bestaande ijzerfabrieken en daar het denkbeeld der oprichting eener bakkerij in den geest viel, werd staande de vergadering geteekend voor f 83,— in wekelijksche bijdragen te voldoen.

Op 6 Juli 1880 werd het eerste brood gebakken voor 183 leden in eene kleine broodbakkerij. Toen de omzet, hoewel langzaam, toch gestadig vermeederde, moest men wel uitzien naar eene eigen bakkerij.

Om te beginnen huurde men een grootere bakkerij, doch kort daarop werd men daaruit gejaagd en was het vraagstuk van den bouw eener eigen bakkerij hoogst urgent geworden.

Nu begonnen de groote moeilijkheden. Er was geld noodig en dat bezaten de arbeiders niet. Grond was er wel te verkrijgen, doch geen enkele hypotheekbank wilde de noodige gelden verschaffen, totdat eindelijk het bestuur de hulp van Domela Nieuwenhuis inriep.

Nieuwenhuis wilde zich echter liefst persoonlijk buiten de zaak houden, daar de bakkerij door en voor arbeiders was gesticht. Hij beloofde evenwel bij vermogende lieden pogingen te zullen aanwenden om geld te krijgen en werkelijk werd dan ook het noodige beloofd. Daarop vertrouwend besloot het bestuur tot den aankoop van plm. 200 M². grond en werden alle toebereidselen voor den bouw gemaakt.

Doch nu bleek dat de man die geld had beloofd, zijn woord introk. Ten einde raad vervoegde men zich bij Domela Nieuwenhuis, die zoodra hij den stand der zaak vernam, zich bereid verklaarde, de Vereeniging te helpen aan f 8000,— als tweede hypotheek.

Maar ook de voorloopige overeenkomst met den aannemer sprong af. Iedereen, behalve Domela Nieuwenhuis, scheen de jonge vereeniging al terstond als een melkkoetje te beschouwen.

Tenslotte besloot men, gesteund door de gelden die Nieuwenhuis verschaftte, en die hij tot f 8500,— verhoogde, zelf te gaan bouwen. Het gelukte tijdens de bouw van eene bank f 6500,— te leenen als eerste hypotheek en toen de bouw was afgelopen, bleek dat men door zelf te bouwen eene som van f 3000,— had bespaard.

Uit: W. v. Beek, Gedenkboek F. Domela Nieuwenhuis

Opdrachten

1. Wat is een coöperatie?
2. Welke problemen ondervonden de Haagse arbeiders bij het stichting van de coöperatie?
3. Lost zo'n coöperatie de miserabele toestanden, waarin de arbeiders verkeerden, op?

4. De Arbeidswet van 1889

De Arbeidswet overschreed volgens Haarlemse fabrikanten de grenzen van een sociale politiek. Zij klaagden steen en been en trachtten de wet te ontduiken. Als klaagmuur fungeerde de Kamer van Koophandel: Regeling der arbeidstijd werd onnodig gevonden, kinderarbeid kon zonder bezwaar op 14-jarige leeftijd aanvangen, anders zouden de jongelui leeglopers worden en niets verdienen. Dit was dan ten nadele van het gezin. Immers dit "kon de vruchten van dien arbeid niet missen". Dat de opleiding buiten de werkplaatsen geschieden zou, werd overbodig geacht, evenals de scholing in techniek. De praktijk was de beste leermeesteres.

Burgemeester Jordens, een aartskonservatief, stortte fiolen van zijn toorn uit over de clausule van de arbeidswet, die de maximumwerktijd van 12-16 jarigen tot 11 uur beperkte. Volgens hem was deze arbeidsduur te kort. De jongens en meisjes zouden dan hun vrije tijd besteden om op straat te gaan rondhangen.

Overtredingen van de arbeidswet van 1889 waren echter legio, vooral in die gezinnen waar de grens van het inkomen beneden f 8,— per week lag. Jongens uit die gezinnen deden vaak dienst bij houders van brood-depôts, hielpen bij inbinden van boeken, hetwelk 15 stuivers per week opbracht, en fungeerden als loopknechtjes bij tal van Haarlemse werkbazen. Zij begonnen dan om 5 of 6 uren 's morgens. Het gevolg was veelal dat zij of te laat op school kwamen, de school geheel verzuimden, of niet meer in staat waren het onderwijs met vrucht te volgen.

Naar: H. Hoefnagels, o.c. en: F.A.M. Messing, De druiven der gramschap

Opdrachten

In de tekst is sprake van de Arbeidswet van 1889. Deze wet bepaalde:

- — geen kinderarbeid beneden 12 jaar;
 - kinderen tussen 12 en 16 jaar en vrouwen mochten niet langer dan 11 uur per dag werken, geen nachtarbeid verrichten en niet op zondag werken;
 - een arbeidsinspectie werd met het toezicht belast.
1. Welke bezwaren hadden de Haarlemse fabrikanten tegen de wet? Wat voor kritiek zou je uitoefenen op die bezwaren?
 2. Waarom ontboden ook de arbeiders de arbeidswet?

5. Een verzoek

Het is in het begin van deze eeuw gebeurd, dat een groepje arbeiders besloot de 'baas' eerbiedig te verzoeken het daggeld met een paar centen te verhogen. Het besluit om dit verzoek tot de baas te richten was spoedig genomen, maar moeilijker was de beslissing, wie namens de groep het woord zou voeren. Zo al iemand de moed daartoe bezat, de gedachte aan vrouw en kroost deed die dapperheid spoedig verdwijnen. Onder die omstandigheden besloot men maar, het verzoek per brief te doen en het epistel door allen te laten ondertekenen. Maar weldra rees een nieuwe moeilijkheid: wiens naam bovenaan zou staan, zou stellig als de aanvoerder worden beschouwd. In arren moede viel toen de beslissing, dat wel allen zouden tekenen, maar dat de namen niet ónder elkaar, doch in een cirkel geplaatst zouden worden. Dan kon de baas niet zien, wie het eerst getekend had en kon hij ook geen hunner als de raddraaier beschouwen!

Uit: M. Ruppert, De Nederlandse vakbeweging

Opdrachten

1. Welke mentaliteit spreekt nog duidelijk uit de tekst?
2. Uit welke tijd dateert de verhaalde gebeurtenis? (jaartal)

6. Een arbeidersdemonstratie

Een tweede belangrijke vergadering, waar Domela Nieuwenhuis optrad als spreker, was wel deze.

Wij huurden 'n stukje land in de Schrans bij Leeuwarden, groot een bunder en moesten daarvoor betalen de som van f 200, zegge twee honderd gulden (lezers kunt gij niet hieraan merken hoe groot de tegenwerking was in die dagen?). De dag kwam. Ruim 4000 mensen kwamen uit alle oorden van Friesland om Domela Nieuwenhuis te hooren over den acht uren dag. Het wemelde van veldwachters, troepen infanterie waren geconsigneerd. In de scholen waren soldaten gelegerd. In één woord de angst was der Bourgeoisie weer om het hart geslagen.

De burgemeester van Leeuwarderadeel had verboden met ontplooiden banieren den straatweg te passeeren. Na afloop der Meeting, toen de betoogers, na in optocht het terrein rondgewandeld te hebben, dit zouden verlaten, had bij 't betreden van den straatweg 'n incident plaats, dat groote gevolgen zou kunnen gehad hebben. De voorste banierdrager kon door de opstuwing van achteren niet zoo spoedig zijn banier aftakelen als 'n halfdronken veldwachter dat scheen te verlangen; althans deze greep het vaandel en wou dat aan handen ontrukken die het nooit zonder verzet zouden dulden. Het gevolg was een vechtpartij.

Wij stonden op de tribune; Domela Nieuwenhuis, mijn broer Jan en ik, toen men ons dit kwam melden. Geen spier vertrok zich op zijn gelaat toen ik Domela Nieuwenhuis zeide wat er aan de hand was. Het was alsof 't voor hem 'n uitgemaakte zaak was, dat dit alles zich in den strijd, dien hij had aangebonden, zoo zou moeten ontwikkelen dat de vrijheid ten koste van bloed en tranen stukje voor stukje zou moeten worden veroverd.

Wij vlogen van de tribune naar 't tooneel van den strijd, wij baanden ons 'n weg door de menschenzee heen en jawel, daar lag de oorzaak van den strijd: de halfdronken veldwachter met z'n hoofd door de glasruiten bij een daarwonend burger. Een twintigtal veldwachters met opgeheven karabijnen sloegen op de burgers los, terwijl de onzen eenige stokken en groote latten namen om zich tegen hen te verdedigen.

Er voor te springen was het werk van een oogenblik; ik donderde den veldwachters toe geen slag meer te doen, daar wij dan nergens voor instonden en in 'n ommezien waren de gemoederen weer kalm en de rust hersteld. Evenwel dit muisje kreeg 'n staart. De bourgeoisie nam wraak. Een jaar tuchthuisstraf, anderen van vier en drie maanden, was het deel van eenigen der onzen. De Justitie neemt het zoo nauw niet als het gaat om socialisten te treffen. Hij, die voor een jaar werd veroordeeld, werd gestraft op getuigenis van een in 't dorpje Heylaard wonende ontoerekenbare. Vrees brengen in 't kamp van den vijand is 't parool der Heerschende Machten en hun werktuig is daarvoor de Justitie. Vrees brengen in de klasse der uitbuiters zal het parool moeten worden der arbeidende klasse om van uitbuiting verlost te worden. Toen leerde ik Domela Nieuwenhuis kennen als krachtmens, die niet wankelt, ondanks alles zijn weg vervolgt. Wat hij in zijn strijd moet hebben ervaren; de moeilijkheden, teleurstellingen, welke hij moet hebben ondervonden; bedrog en verraad welke zijn loon veeltijds waren, dat kan alleen hij verdragen, die overtuigd is van het juiste van zijn eens gekozen weg.

Uit: W. Beek, Gedenkboek F. Domela Nieuwenhuis

Opdrachten

1. Welk middel hanteerden de Friese arbeiders om hun doel te bereiken?
2. Wie werkten de groep rond Domela Nieuwenhuis tegen?
3. Welke eigenschappen worden aan Domela Nieuwenhuis toegeschreven?

7. Turfstekers in Drente

Het was in het voorjaar van 1890. De graaftijd was goed en wel begonnen. Op zekeren morgen stond ik om 7 ure in den tuin, toen ik telkens, bij tusschenpoozen, in den omtrek op een hoorn hoorde blazen. Zulks had ik niet eerder gehoord. Er werd, zoals later bleek, op een koehoorn en ook op een lampenglas geblazen. Het blazen hield aan en weldra zag ik, dat in den omtrek van de brug zich meer menschen bewogen dan gewoonlijk, waarom ik besloot er heen te gaan en te verneemen wat er gaande was. Jan Witvoet stond op de brug, en hem vragende wat het blazen op den hoorn en die menigte menschen beteekende, vertelde hij, dat men wilde "bollejagen" (werkstaking). Dit zou dan de eerste werkstaking zijn in deze uitgestrekte veenkolonie.

Hij vertelde verder, dat het den vorigen avond te Nieuw-Amsterdam buitengewoon rumoerig was geweest; bij onderscheidene werkgevers, o.a. de heeren van Holthe tot Echten en Dommers, en bij onderbazen waren ruiten ingeworpen en enkele winkels waren zoo goed als geplunderd.

Dat was een bedenkelijk verschijnsel en ik vreesde het ergste, temeer daar besloten was, dat alle arbeiders van Nieuw-Amsterdam en Erica verder zouden trekken om allen arbeid te beletten. Het blazen op een hoorn was het teken, dat men staken moest.

'k Begreep, dat hier iets te doen was, waarom ik de menschen aanspoorde zich vooral toch rustig te houden en geen baldadigheden te doen. Ik stond eenigszins sterk, omdat ik de gevoelens van den burgemeester kende, die nog kort te voren met mij gesproken had over al de ellende van de gedwongen winkelnering; ik kon dus tegen de menschen zeggen, dat, hield men zich kalm, men in menig opzicht op des burgemeesters steun kon rekenen. En men beloofde rustig te blijven.

Met het oog op wat den vorigen avond te Nieuw-Amsterdam was voorgevallen, gevoelden de winkeliers en herbergiers zich verre van gerust. Een paar waren reeds bezig hun uitstalkasten leêg te halen en zooveel mogelijk de winkelgoederen op te bergen, wat ik hun ontraadde, er op wijzende, dat de arbeiders den indruk moesten hebben, dat men hen vertrouwde. Voorts gaf ik den raad in geen geval, noch tegen betaling noch kosteloos, sterken drank te schenken. In het uiterste geval moest men stoet (brood) en spek geven, waar het te Nieuw-Amsterdam ook om te doen was geweest. De gegeven raad werd opgevolgd en er is dien dag heel wat stoet en spek kosteloos de winkels uitgegaan, doch geen jenever.

Om 10 uur kwamen een 1200 stakende turfgravers van Nieuw-Amsterdam. Een paar harmonicaspelers, wier spel begeleid werd door het slaan op blikken trommels, benevens een paar mannen, die op koehoorn en lampenglas bliezen, vergezelden den optocht. Aan het hoofd liep een vaandeldrager, met een roode zakdoek aan een stok gebonden. Ik wachtte de troep af, die weldra de brug genaderd was, waar ik een gesprek aanknoopte met den man met het roode doek. Op de vraag waarom men een roode vlag bij den optocht had, werd geantwoord, dat er toch een vlag bij moest. "Maar waarom dan een roode?" Ja, dat wist men eigenlijk niet; men had wel eens gelezen van stakers met een roode vlag. Maar sprak die roode vlag niet van oproer en verzet? Daar wist men niets van. Zoo ontstond er een gesprek met de voormannen, die gelukkig vatbaar waren voor een goed woord en mij geloofden, toen ik verzekerde, dat, hielden zij zich rustig, burgemeester Tymes zeker in hun belang zou werken, natuurlijk met inachtneming van de belangen der werkgevers.

Op mijn vraag of het niet beter zou wezen een Nederlandsche vlag te nemen, werd geantwoord, dat niemand er een had willen geven. Maar als ik dan eens voor een zorgde? Graag! Ik verzocht een bevrienden winkelier zijn vlag te willen leenen. Daar was eenig bezwaar tegen omdat het een mooie nieuwe vlag was, maar toen ik er borg voor stond, dat de vlag 's avonds ongeschonden zou worden terugbezorgd, werd aan het verzoek voldaan en — 's avonds kwam de vlag ongeschonden terug ook. Ik had den vaandeldrager gezegd: "Gerrit, ik heb beloofd dat de vlag heel en gaaf terugbezorgd zal worden, en nu reken ik op je". "Daar kan u zeker van zijn", zeide Gerrit, die er prijs op stelde, dat ik hem mijn volle vertrouwen schonk en blijde was met zoo'n mooie vlag. In deze heele werkstaking toonde ik steeds de menschen te vertrouwen en ik kwam niet bedrogen uit.

Weldra wapperde de vlag, die ik zelf aan een stok bond, boven de menigte, die haar begroette met een luid "Oranje boven!" en onder het zingen van ons volkslied trok men verder. Het roode doek werd in de vaart geworpen.

Nadat alle veenderijen waren afgeloopen en alle arbeid was neêrgelegd, ging het in optocht naar Nieuw-Amsterdam terug, waar om 1 uur een vergadering van werkgevers en vertegenwoordigers van arbeiders zou gehouden worden in tegenwoordigheid van den burgemeester.

Op de vergadering kon men het niet eens worden. De groote menigte, die buiten stond te wachten, werd hoe langer hoe ongeduldiger, en ziende dat men niet vorderde, scheelde het weinig of het koffiehuis waar men vergaderde, werd bestormd. De werkgevers, die wisten dat de burgemeester naar Assen had geseind om militaire hulp, wilden van geen toegeven weten, maar toen men niet langer durfde weigeren en te vergeefs op de militairen gewacht werd, werd ten slotte, om erger te voorkomen, toegegeven, wat een gejuich onder het volk deed opgaan.

Ik heb het altijd betreurd, dat, nadat de militaire macht gekomen was, het gegeven

woord tegenover de arbeiders niet is gehouden. Dit moest het vertrouwen wel schokken.

Toen nu de eischen waren ingewilligd trok de menigte, weêr met de Nederlandsche vlag voorop, ordelijk af, maar nauwelijks was zij goed en wel in beweging of daar werd uit de richting van Veenoord de trommelslag gehoord, het teeken dat de militairen in aantocht waren. Als een electriche schok ging dit door de gelederen; men wilde terug om de militairen te zien.

'k Had mij achter de menigte aangesloten en vreesde voor erger dingen als de arbeiders met de soldaten in aanraking zouden komen, te meer daar enkelen niet meer geheel nuchter waren. Een onderbaas stond voor zijn woning en ik verzocht hem om met mij de menschen te bewegen hun tocht in de richting van Erica voort te zetten. Misschien vreesde de onderbaas als zoovele anderen om met het volk in aanraking te komen, althans hij zeide er geen zin in te hebben en te gelooven, dat het toch niet helpen zou. Hij ging zijn woning binnen. Wat nu te doen? Een aanraking met de militairen moest voorkomen worden. Daar zag ik Dirk, dien ik goed kende; hij was een der voormannen. Terstond ging ik naar hem toe.

"Dirk", zei ik, "nu doe ik een beroep op je hulp".

"Alstjeblieft, meneer! Wat wou u?"

"Zie eens, Dirk, de bazen hebben toegegeven aan wat verlangd is, en daar zijn de menschen meê ingenomen. Maar nu willen zij naar de soldaten en ge zult toestemmen, dat daar niets goeds van komt. Je hebt wel gemerkt, dat velen al een borrel gedronken hebben; komen ze nu met de soldaten in aanraking en er maar een paar jongens zijn die met schelden beginnen, dan loopt het mis. Dan wordt er allicht bevel gegeven om te schieten en komt er een bloedige botsing. Dat wilt gij evenmin als ik, en nu zijt gij de man, die de menschen bewegen kunt om naar huis te gaan. Kom Dirk, laat de dag nu ook een goed einde hebben. Mag ik op je rekenen?"

Dirk sloeg de hand aan de pet, als wilde hij zeggen mij begrepen te hebben. Hij ging naar den vaandeldrager en zijn breede handen in de hoogte stekende, riep hij met krachtige stem: "Mannen, wij hebben onzen zin gekregen; laten we nu liever naar moeder de vrouw gaan en vertellen hoe mooi alles is afgeloopen".

Ik wist wel, dat het goed was, steeds een beroep te doen op den goeden wil van hen, die misschien liever anders zouden willen. Een beroep op het eergevoel der menschen werkt altijd wat goeds uit. Ook nu weêr. Men luisterde naar Dirk en trok zingende huiswaarts, zonder de militairen zelfs gezien te hebben.

Uit: W. Jonker, Het morgenrood in de Drentse Venen

Opdrachten

1. Wat is gedwongen winkelnering?
2. Is in de tekst sprake van een spontane of van een door de vakbonden georganiseerde staking?
3. Zouden de arbeiders op de hoogte zijn geweest van socialistische ideeën?
4. Welke rol speelt de 'ik-figuur' in dit verhaal?

8. Het kiesrecht

In 1880 gold nog steeds de kieswet van 1850, die vaststelde dat alleen die mensen konden stemmen die een bepaald bedrag aan belasting betaalden (census). Zo stemde slechts 3½% der bevolking, dus praktisch alleen de gegoede burgerij.

Het eerste verzet hiertegen komt van enkele jonge liberalen, onder wie S. van Houten, die het kiesrecht willen uitbreiden. Hiermee begon een lange strijd, die jaren zou duren. Hoe weinig progressief de burgerij in haar geheel genomen is, blijkt wel uit het resultaat van de strijd in het parlement. Door de kiesrechthervorming van 1887 komt het aantal kiesgerechtigden op 300.000. Nog niet de helft der volwassen mannen wordt kiesgerechtigd. Uitgesloten zijn vooral de arbeiders, daar de kieswet van 1887 praktisch een census van f 12,— grondbelasting stelt. De kieswet van 1897 brengt het aantal kiezers op 577.000. Dit betekent, dat nog een belangrijk gedeelte der arbeiders verstoken blijft van kiesrecht; behalve de norm van de grondbelasting, — nu verlaagd tot f 1,—, — zijn het welstandseisen en bepaalde examens, die de toegang tot het stemhokje openen. Het komt neer op datgene, wat de liberale afgevaardigde Gleichmann in 1885 formuleerde: een "zeer aanmerkelijke uitbreiding van het kiesrecht, in dier voege, dat de *in zijn stand gezeten werkman* in het bezit van het kiesrecht worde gesteld". Van kiesrecht voor de echte proletariërs, de bezitlozen, is nog geen sprake.

Naar H. Hoefnagels, o.c.

Opdrachten

1. Wat is de census?
2. Wat hoopten de arbeiders te bereiken bij het verkrijgen van algemeen kiesrecht?
3. Wie zijn voorstanders van uitbreiding van het kiesrecht?
4. Zoek eens op wanneer in Nederland het algemeen kiesrecht wordt ingevoerd.

9. De spoorwegstakingen van 1903

We moeten hierbij twee stakingen onderscheiden. De eerste staking is een spontane ontlasting van diepe ontevredenheid over de arbeidsvoorwaarden bij de spoorwegmaatschappijen.

Reeds lang bestaan er ernstige grieven bij de spoorwegarbeiders, doch deze dringen niet tot de directies door, daar deze vrijwel elk contact met de vakverenigingen afwijzen. Er hoeft slechts een vonk in deze broeiende hooiberg te springen om de strijd te doen oplaaien. Dit gebeurt op 29 januari 1903, wanneer een arbeider ontslagen wordt, omdat hij geweigerd heeft een wagon met "besmette" goederen, — goederen bestemd voor vemen, waar gestaakt wordt —, te rangeren. Hierop legt het personeel van de goederenstations Rietlanden en Oosterburgergracht spontaan het werk neer. Uit solidariteit nemen de spoorwegarbeiders elders in Amsterdam het stakingsparool over. De deelname aan de staking is zo groot, dat op de middag van de 30e januari het Weesperstation gesloten moet worden en dat een dag later het spoorwegverkeer van en naar de hoofdstad stil komt te liggen.

Ook verder in het land doen zich incidenten voor. Het lijkt een ogenblik, dat een algemene spoorwegstaking dreigt. Doch deze is overbodig; in de avond van 31 januari capituleren de directies. Zij erkennen de vakverenigingen van het spoorwegpersoneel en schorsen het vervoer naar de besmette vemen.

Luid klinken de triomfkreten in de socialistische bladen. De burgerij is verbijsterd; zij ziet in deze staking een aanslag op het algemeen belang. Men vraagt drastische maatregelen van de regering om een herhaling van het gebeurde te voorkomen.

De regering acht zich inderdaad geroepen om maatregelen te nemen en gaat met grote voortvarendheid wetten voorbereiden, waarin stakingen bij bedrijven, die het algemeen belang dienen, bijvoorbeeld spoorwegen, strafbaar worden gesteld.

Dit vormt de aanleiding voor de tweede staking. Enkele dagen voordat de wetten in het staatsblad zullen verschijnen, wordt de algemene spoorwegstaking aangekondigd. Zij wordt echter een mislukking! Ofschoon plaatselijk, zoals in Amsterdam, de staking vrij algemeen is, komt het nergens tot stopzetting van het verkeer. Spoedig is het duidelijk, dat er geen kans bestaat het spoorwegverkeer volledig te desorganiseren. Het stakingscomité beproeft dan nog een noodsprong; men kondigt de algemene werkstaking af. Deze echter wordt een volkomen fiasco en daarmee is men gedwongen de spoorwegstaking op te heffen.

De nederlaag is volkomen! De winst van de eerste staking gaat verloren: de vakbeweging komt de eerste jaren niet meer aan bod bij de directies, die weer volkomen heer en meester zijn.

Naar: H. Hoefnagels, o.c.

Opdrachten

1. Wat was het doel van de eerste spoorwegstaking?
2. Waardoor maakte deze staking zoveel indruk in heel Nederland?
3. Wat was het doel van de tweede staking? Wat is een *algemene* werkstaking?
4. Bijgaande prent en gedicht zijn in 1903 gemaakt. Kun je vaststellen of ze behoren bij de eerste of tweede staking?

(prent en gedicht op de volgende bladzijden uit: L. de Vries, De Notenkraker)

HET VOLK



GANSCH HET RADERWERK STAAT STIL,
ALS UW MACHTIGE ARM HET WIL...

HET LIED VAN DEN MACHINIST. (1)

Vooruit! vooruit! het is gedaan,
Het liedje is weer begonnen, —
Een dag heb jij eens stilgestaan —
En we hebben 't saam gewonnen!
Mijn zwarte beest!
Mijn ijzren meid!
Mijn bulderende bruid!
Nou gaan we weer de wereld in —
Een bloem heb 'k op jouw borst gezet,
Ik heb vandaag zoo'n mooie pret!
Ik heb vandaag mijn zin!
En staat de wereld op zijn kop —
Dan zetten wij de wereld stop!
De roode roos voorop!

Donders wat is dat mooi geweest!
Wie dorst er aan je komen!
Dat was één dag voor ons eens feest —
Nou staan wij weer te stoomen!
Mijn zwarte beest!
Mijn ijzren meid!
Mijn bulderende bruid!
Wat sla je met zoo'n bloem een zwier!
Ik heb je hart weer heet gestookt — —
Mijn eigen hart is zwart gerookt —
Maar 'k heb vandaag plezier!
En staat de wereld op zijn kop —
Dan zetten wij de wereld stop!
De roode roos voorop!

Hou vast! hou vast! mijn kalme hand —
Nog is de dag verborgen,
Maar onze schaduw glijdt door 't land
Naar een schittrende morgen!
Mijn zwarte beest!
Mijn ijzren meid!
Mijn bulderende bruid!
Mijn hart gaat met jouw hart op hol! —
Nog daavren wij door 't donker voort
Naar 't licht dat ons al fluiten hoort — —
Ik heb vandaag zoo'n lol!
En staat de wereld op zijn kop —
Dan zetten wij de wereld stop!
De roode roos voorop!

C. S. ADAMA V. SCHELTEMA.

(1) „In 't Noorden zette een machinist na de staking een groote roos op zijn locomotief.”

LITERATUUR

1. DIDAKTISCHE LITERATUUR VOOR DOCENTEN

In deze paragraaf heeft de commissie die literatuur bijeengebracht, die ofwel ter lezing wordt aanbevolen, ofwel mede ten grondslag heeft gelegen aan uiteenzettingen in dit rapport, ofwel in beide opzichten van belang is. Korte omschrijvingen worden gebruikt om de lezer wegwijs te maken.

a. *Algemene onderwijskundige literatuur*

Een eerste oriëntatie over de algemene onderwijskunde is te vinden in

- *Knoers, A.M.P.: Algemene onderwijskunde voor het voortgezet onderwijs, Assen 1972 - 4*

Het is een handboek voor beginners met veel literatuurverwijzingen.

Iets moeilijker en beknopter is:

- *Hopman, W.M. e.a.: Lessen over lessen, Leiden 1973*

Standaardwerken over doelstellingen in het onderwijs zijn

- *Bloom, B.S. e.a.: Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen. I. Het cognitieve gebied, Rotterdam/Antwerpen, 1971*
— *Krathwohl, D.R. e.a.: Taxonomie van een aantal in het onderwijs en de vorming gestelde doelen. II. Het affectieve gebied, Rotterdam/Antwerpen, 1971*

Beide delen hebben invloed gehad op verschillende hoofdstukken van dit rapport. Het is zware lectuur en niet zonder meer voor beginners aan te raden. De schrijvers proberen een ordening en gradatie te vinden in doelstellingen van het onderwijs.

Een algemene oriëntatie over leerstofkeuze en -ordering geeft

- *Bruner, J.S.: Naar een onderwijstheorie, Rotterdam/Antwerpen 1971*

Het boek is inspirerend daar waar gepoogd wordt van traditionele leerinhouden los te komen.

b. *Algemene geschiedenisdidaktiek*

- *Bibliografie van de didaktiek van het geschiedenisonderwijs, verzorgd door het Ledo-project te Groningen onder redactie van E.J. Boerma, in: Kleio, december 1971*

Hierin vindt men een volledige opsomming van de tot 1971 verschenen literatuur, van belang voor de didaktiek van het vak geschiedenis. Het is echter een alfabetische lijst, zonder dat enige omschrijving van de inhoud en betekenis van literatuur wordt gegeven. Een beknopt overzicht van vakliteratuur (historisch inhoudelijk) zowel voor docenten als bovenbouwleerlingen geeft

- *Brouwer, W.D.: Bibliografie voor het geschiedenisonderwijs, Groningen 1975*

Zeer recent verscheen de bundel

— *L.G. Dalhuisen e.a.: Geschiedenis op school, Groningen 1976*

Het boek bevat de lesbrieven voor de didaktische her- en bijscholing voor eerste-graadsdocenten geschiedenis. Achter ieder hoofdstuk is een soms zeer uitvoerige literatuurverwijzing opgenomen.

Een gangbaar werk voor de geschiedenisdidaktiek met het oog op het onderwijs op de basisschool is

— *Jong, G. de: Kind, school en geschiedenis, Amsterdam 1975 - 6*

Het boek geeft ook veel bruikbare wenken voor het voortgezet onderwijs. Verwezen kan worden naar de bespreking van de zesde herdruk in *Kleio*, 17e jrg. no. 5 1976.

Wie geïnteresseerd is in het stellen van problemen, formuleren en toetsen van hypothesen kan terecht bij

— *Dalhuisen, L.G. en Dussen, W.v.d.: Wat is geschiedenis?* te bestellen bij het Historisch Documentatiecentrum, Rijn- en Schiekade 42, Leiden. De schrijvers gebruiken veel concreet materiaal.

c. *Beginsituatie*

Een belangrijke bron van de auteur van hoofdstuk 2 over de jonge adolescent is

— *Elkind, D.: Kinderen en adolescenten, Bilthoven z.j.*

Het boek is erg goed bruikbaar voor een eerste kennismaking met de ideeën van Piaget.

Veel moeilijker is

— *Dumont, J.J.: De ontwikkeling van de intelligentie, Den Bosch 1973 - 3*

De schrijver verschaft over verschillende groeiaspekten van het intellect nuttige inzichten. Goed leesbaar en voor de leek toegankelijk is de bundel studies van

— *Beets, N.: Jeugd en welvaart, Utrecht 1968*

Aan de hand van voorbeelden worden problemen van samenleven van jongeren en volwassenen aan de orde gesteld.

In kringen van psychologen geldt het werk van

— *Perquin, N.: Pedagogische psychologie van de middelbare scholier, Roermond 1968 - 2* als verouderd. Toch valt er voor een niet-vakman veel uit de praktijk van omgang met leerlingen te ontdekken, dat waardevol is voor het geven van onderwijs.

Over tijdsbesef en historisch bewustzijn is weinig gepubliceerd. Nog vrij recent zijn

— *Fontaine, P.F.M.: Het kind en zijn tijd, in: Kleio, jrg. 15 no. 12 1974 en*

— *Idem: De groei van het historisch bewustzijn, in: Kleio, jrg. 15 no. 8 1974*

Beide artikelen zijn geraadpleegd bij het schrijven van hoofdstuk 5 over de groei van het tijdsbesef.

d. *Doelstellingen en leerplan*

— *Rohlfes, J.: Umriss einer Didaktik der Geschichte, Göttingen 1971*

Het boekje geeft een bijzonder helder beeld van en een evenwichtig oordeel over de stand van zaken in het geschiedenisonderwijs. Aanbevolen!

Beknopt maar erg verhelderend is de brochure van

— *Coltham, J. and Fines, D.: Educational objectives for the study of history, London 1972*

Wie bij wijze van een inleiding wil kennismaken met de verschillende aspecten van leerstofkeuze dient te lezen

— *Toebes, J.G.: Leerstofkeuze en -ordening, in: Kleio, jrg. 15 no. 5, 1974*

De methoden van Bloom c.s. (zie hierboven onder a.) worden voor het geschiedenisonderwijs toegepast in

— Gieles, P.H.F.: *Leerstofanalyse en het geschiedenisonderwijs, serie Praktisch Experimenteren deel 3.3, deel II, Den Bosch 1973, uitgave van het K.P.C.*

Het boekje verkent de mogelijkheden om volgens methoden van Bloom ook voor het geschiedenisonderwijs leerstofanalyse toe te passen. Een procedure daartoe wordt voorgesteld.

Het eerste duidelijke geluid in Nederland over de voorkeur van de thematische methode is te vinden in

— Geurts, P.A.M.: *De thematische methode in het geschiedenisonderwijs, Kleio-Didaktica 1964*

Deze brochure is inmiddels uitverkocht. Een goed overzicht van de mogelijkheden van de thematische methode is ook te vinden in de 8e jrg. van Kleio 1967 waarin een viertal artikelen staan van P. van der Meulen.

Wie ingewijd wil worden in theorie en praktijk van de thematisch-exemplarische methode leze

— Gilhuis, T.M.: *De wereld in een druppel, Kampen 1974*

Wie dieper wil graven kan het best terecht in de onderwijskundige studie van

— Mommers, C.: *De plaats en de betekenis van het exemplarisch onderwijs in de didaktiek, 's-Hertogenbosch 1970 - 2*

Instructief t.a.v. leerplanontwikkeling is

— Bartelds, Chr.: *Leren door doen, 's-Gravenhage 1975*

De auteur geeft op overtuigende wijze een eindverslag van het veelbesproken Ledo-project.

Wat betreft de keuze van leerboeken wijzen wij op de vaak uitvoerige besprekingen in Kleio. Van belang lijken ons ook twee artikelen van

— Toebees, J.G.: *Kriteria voor schoolboekanalyse, Kleio 16e jrg. no. 4, 1975*

— Idem: *Docentenboeken, Kleio, 16e jrg. no. 8, 1975*

e. *Lesmethodiek en werkvormen*

Een praktische uiteenzetting over achtergronden en mogelijkheden van zelfwerkzaamheid in het geschiedenisonderwijs biedt

— Münter, W.: *Geschichtsunterricht und Schüleraktivität, Ratingen 1965*

Veel voorbeelden van mogelijkheden voor zelfwerkzaamheidsopdrachten en projecten geeft

— Ebeling, H.: *Praxis des Geschichtsunterrichts, 2 dln. Berlin 1966 - 2*

Sterk op de praktijk gericht zijn enkele hoofdstukken in

— Süssmuth, H.: *Historisch-politischer Unterricht. Serie Anmerkungen und Argumenten, deel 7.2, Medien, Stuttgart 1973*

Het boek geeft hoofdstukken over vertellen, het gebruik van bronnen, kaart, atlas, dia's en film.

Wie zich wil laten inspireren door wat op een ander (verwant) vakgebied is verzameld kan terecht bij

— *Didaktische werkvormen voor geestelijke en maatschappelijke vakken voor het voortgezet onderwijs, onder redactie van J. Schrama, Uitgave V.K.D., K.P.C. en De Horstink.*

Zes afleveringen, samen in drie banden, losbladig uitgegeven door De Horstink, Amersfoort, 1976. Het is een verzameling van door didaktici en praktijkwerkers beschreven werkvormen, voorzien van suggesties, voorbeelden en materiaal.

Ook voor ons vak uiterst nuttig is

— *Elfferich, M.J.: Instrumentarium maatschappelijke en geestelijke vorming: werkvormen, projektmodellen en materiaaloverzichten, Purmerend 1972*

De schrijver geeft veel praktische instructies, literatuur en adressen.

Een voorbeeld van werken met archiefmateriaal geeft

— *Beetsma, J.: Het werken met archiefmateriaal, Kleio jrg. 15, no. 6/7, 1974*

Het artikel bevat een lesmodel waarin gewerkt wordt met 19e-eeuwse rekeningen van het Burgerweeshuis te Sneek.

Van belang voor degenen die zich theoretisch en praktisch willen verdiepen in groepswork is

— *Miles, M.B.: Werken met groepen, Alphen aan de Rijn 1973*

Men vindt in dit werk achtergronden en procedures voor werken met groepen en het opzetten van projecten.

Wie geïnteresseerd is in stadswandelingen dient te lezen

— *Fontaine, P.F.M.: Stadswandelingen, in: Kleio jrg. 13 no. 1, 1972*

In dit verband zijn eveneens handig voor het onderwijs:

— *A.N.W.B. Stadswandelingen, Den Haag 1973*

— *Bins, P.C.: Musea en kerken in Nederland boven de grote rivieren, Utrecht/Antwerpen 1975*

— *De Nederlandse Musea, Staatsuitgeverij, Den Haag 1976 - 6*

— *A.N.W.B., Kastelen in Nederland, diverse drukken*

Mogelijkheden en grenzen van simulatiespelen geeft

— *Appels, K.: Simulatiespelen, Deventer 1974*

waarin onder meer een uitgewerkt voorbeeld over het Wener Congres is opgenomen.

Uitvoerige informatie met o.a. verwijzingen naar engelstalige literatuur en spelen is ook te vinden bij

— *Dalhuisen, L.G.: Het simulatiespel in het geschiedenisonderwijs, in: Kleio 14e jrg., no. 12, 1973*

Wie een bruikbare gids zoekt hoe leerlingen te trainen in het maken van werkstukken kan terecht bij

— *Gieles, P.H.F.: Werkstukken voor het eindexamen, Kleio, jrg. 14, no. 6/7, 1973*

Een bruikbaar boekje voor de discussiemethode in het onderwijs is

— *Roels, R.: Discussiëren en vergaderen, Groningen 1972*

f. Materiaal voor leerlingen

Een opsomming van hulpmiddelen voor geschiedenisonderwijs, waarin leergangen, jeugdlektuur, diastrips, films, wandkaarten enz. worden geïnteriseerd, kan men vinden in:

— *Gieles, P.H.F. en Dijkstra, A.P.: Overzicht van hulpmiddelen ten behoeve van het geschiedenisonderwijs, uitgave K.P.C. (postbus 482 Den Bosch), 1974 - 2*

Daaruit halen we speciaal naar voren in verband met zelfwerkzaamheid:

— *Histokrant, Educa Culemborg*

— *Historische Teksten, K.P.C. 's-Hertogenbosch*

— *Historische Units, Ned. Boekhandel Antwerpen*

— *Bericht van de Tweede Wereldoorlog, Amsterdam Boek, Haarlem*

— *Keesing onderwijsbladen: Reflector, Blikopener en Antenne, Systemen Keesing Amsterdam*

2. HISTORISCHE LEKTUUR VOOR LEERLINGEN VAN DE ONDERBOUW

Het behoeft geen betoog dat ons onderwijs slechts een van de middelen vormt om jonge mensen in aanraking te brengen met het verleden. Een ander middel vormt het leesboek. Gelukkig gaan boeken met historische verhalen ook in het onderwijs een steeds belangrijkere rol spelen: docenten bevelen boeken aan, laten boeken rondgaan in de klas, lezen fragmenten uit boeken voor of gebruiken teksten uit die boeken. Ongetwijfeld zijn er nog andere manieren om de belangstelling van leerlingen voor het lezen van historische jeugdlektuur op te wekken en/of te stimuleren.

Van betekenis hierbij is de vraag, waar docenten geschikte literatuur voor hun leerlingen kunnen vinden. Een eerste bron vormt het "Overzicht van hulpmiddelen ten behoeve van het geschiedenisonderwijs" samengesteld door P.H.F. Giele en A.P. Dijkstra (besteladres: K.P.C., postbus 482, 's-Hertogenbosch). Het hoofdstuk Bibliografie is bijgewerkt tot 1972. Uitgaven van recente datum zijn te vinden in de "Gids Boek en Jeugd" te koop in de erkende boekhandels of te bestellen bij: N.B.L.C., Scheltemastraat 5, 's-Gravenhage. De lijst die hieronder volgt is beslist niet compleet. Wel is gepoogd zoveel mogelijk recente werken op te nemen.

Harde criteria bij de opstelling van de lijst zijn niet gehanteerd: de samensteller is subjectief te werk gegaan. Het spreekt vanzelf dat in het kader van dit rapport hieronder alleen boeken zijn opgenomen die onzes inziens bruikbaar zijn voor leerlingen van de tweede, derde en vierde klas.

Veel boeken in deze lijst zijn helaas niet of nog slechts antikwarisch te koop. In dit verband verwijzen wij graag naar punt 6 van het hoofdstuk Aanbevelingen en overwegingen.

ALGEMEEN

- Burlandserie, Nijgh en van Ditmar, Den Haag (o.a. Noormannen en Chinezen)
- serie Geschiedenis voor jonge mensen, C. van der Peet, Amsterdam (o.a. Lawrence van Arabië, Albert Schweitzer, Harriët Tubman)
- Guldensporenserie, van Goor en Zn., Den Haag (o.a. De leeuw van Vlaanderen, De roos van Dekama, Djengis-Khan)
- serie Historische Verhalen, De Sikkell, Antwerpen (De boekjes worden per reeks van tien verkocht, circa 30 pagina's. Ook te bestellen bij Meulenhoff-Educatief, Amsterdam)
- serie educatieve Jeugdboeken, van Goor en Zn, Den Haag (o.a. geschiedenis van de auto, de zeevaart, het kostuum, de treinen)
- Klimop-Reeks, U.M. Westfriesland, Hoorn (o.a. Edison, Fokker, Eisenhower, Lincoln, Pasteur, Rembrandt)
- serie Oud Goud, door P. de Zeeuw, van Goor en Zn, Den Haag (o.a. Wilhelm Tell, Livingstone, Marco Polo, de Ruyter)

- A. Elmquist e.a., Het geschiedenisboek, Sjaloom, Odijk
- Geld, serie Kerndeeltjes, De Geïllustreerde Pers, Amsterdam
- Jaap ter Haar, Geschiedenis van de Lage Landen, 4 dln, Unieboek, Bussum
- P. Lynch, Wereldgeschiedenis voor de jeugd, 3dln, Prisma-juniores
- G. Masini, Geïllustreerde geschiedenis van de wetenschap voor de jeugd, Standaard Uitgeverij Antwerpen (o.a. wiskunde, scheikunde, biologie)

H. Pleticha, Zij zagen het gebeuren (82 ooggetuigen en tijdgenoten), van Goor, Den Haag.
J. de Rek,

1. Van Hunebed tot Hanzestad
2. Van Boergondië tot Barok
3. Prinsen, patriciërs en patriotten
4. Koningen, kabinetten en klompenvolk (2 dln)
 Bosch en Keuning, Baarn

C. Wilkeshuis, Honderd Eeuwen, groot vertelboek uit onze geschiedenis, W.J. Thieme,
Zutphen

MIDDELEEUWEN

- G. Bakker, Leeuwenhart, van Goor en Zn, Den Haag
A. van Battum, Jeanne d'Arc, Holland, Haarlem
Thea Beckman, Kruistocht in spijkerbroek, Lemniscaat, Rotterdam
Idem, Geef me de ruimte, idem (honderdjarige oorlog)
C. Beke, Renoud, de kruisvaarder, Malmberg, Den Bosch
J. Boree, De helden van Kiev en hun avonturen, Standaard, Antwerpen (grootvorstendom Kiev)
G. Bowers, De Rode Draak, Prisma, Utrecht
A. van de Bunt, Karel de Grote, Unieboek, Bussum
E.R. Chamberlin, Florence en de Medici, Unieboek, Bussum
Johan Fabricius, Eelco van de Reigerhof, Leopold, Den Haag
L. du Garde Peach, Jeanne d'Arc, Helmond
Jaap ter Haar, Koning Arthur, Unieboek, Bussum
Idem, De grote sagen van de donkere Middeleeuwen, idem
J. Kieviet, Fulco, de minstreel, van Holkema en Warendorf, Amsterdam
A. Lechner, Parcival, de graalridder, Unieboek, Bussum
Idem, De Roelandsage, idem
D. Macaulay, De kathedraal, Ploegsma, Amsterdam
M. Magnusson, Archeologie: De Vikingen, Leopold, Den Haag
Ingrid Moerman, Kastelen en hun bewoners, Unieboek, Bussum
G.L. Proctor, De Vikingen, idem
An Rutgers v.d. Loeff, Wrak onder water, Ploegsma, Amsterdam
G. Stokes, Marco Polo, Unieboek, Bussum
R. Sutcliff, De Ridderslag, Leopold, Den Haag
Idem, Een muur van schilden, idem (Noormannen)
Idem, Robin Hood, idem
Idem, Helden en monsters, idem (Beowulf)
H. Treece, De kinderkruistocht, Ten Brink, Meppel
C.W. van Voorst van Beest, Kruistochten, Unieboek, Bussum
T. Vos, De wiking van Wallacra, U.M. Westfriesland, Hoorn
R. Welch, De schildknaap van Outremer, C.J. v.d. Peet, Amsterdam

16e EN 17e EEUW

- J.W. Barret, Het oude China, Unieboek, Bussum
Ingeborg Bayer, De heksenkring, Leopold, Den Haag

T. Bouws, Met van Riebeeck naar de Kaap, van Goor en Zn, Den Haag
 G. van Camp, Waarom branden je ogen, vreemdeling? , Davidsfonds/Thor (Inka's en Spanjaarden)
 H.J.M. Claessens, De Inca's, Unieboek, Bussum
 Idem, Ontdekkers in de Stille Zuidzee, idem
 Idem, Ontdekkingsreizen, idem
 F. de Cesco, De prins van Mexico, Leopold, Den Haag
 Miep Diekman, Geen mens is van de ander, Leopold, Den Haag (slavenhandel)
 Idem, Marijn bij de lorredraaiers, idem (slavernij)
 Jane Dorner, De Azteken, Unieboek, Bussum
 R. Duvoisin, Zij hesen de zeilen, Becht, Amsterdam
 Johan Fabricius, De scheepjongens van de Bontekoe, Leopold, Den Haag
 P. Fox, Duvelstoejager op een slavenschip, Holland, Haarlem
 A. Grant, De Hugenoten, Unieboek, Bussum
 D. de Herder e.a., Leeghwater, idealist en molenmaker, Edecea, Hoorn
 A.M. de Jong, De dolle vaandrig, Roman van Breero's leven, Strengholt, Naarden
 L. Kent, Columbus, van Goor en Zn, Den Haag
 Idem, Magelhaens, idem
 Idem, Vasco da Gama, idem
 H. van Kerkwijk, Complot op volle zee, Ploegsma, Amsterdam (zeerovers)
 Idem, De onvoering uit 'De Swaen', idem
 Idem, Meindert Swarteziel en het bloed van de duivel, idem (geloof en bijgeloof in de middeleeuwen)
 H. Koning, De gulden sleutels, Ploegsma, Amsterdam (reis om de wereld van Olivier van Noort en overwintering op Nova Zembla)
 B. Knight, Dirk, de jonge watergeus, Ten Brink, Meppel
 J.B. de Liefde, De Geuzen, Kok, Kampen
 K. Lütgen, Kapers, muiters, kapiteins, Holland, Haarlem
 B. Martin, Slavenhandel, Unieboek, Bussum
 E. Murphy, De koning naar het schavot, idem (Engeland tijdens Karel I)
 K. Norel, Scheepsmaat Woeltje, Deltos Elsevier, Amsterdam
 T. Oosterhuis, De kleine ranseldrager, Arbeiderspers, Amsterdam (80-jarige oorlog)
 Idem, Ridders, prinsen en koningen, Leopold, Den Haag
 B. Ranke, Zeevaardersomnibus, Standaard, Antwerpen
 J. Reding, Ricardo, de jonge tamboer, Den Haag (Cortez en Montezuma)
 C.M. Schulten, De vloot van de Ruyter, Unieboek, Bussum
 Scott O'Dell, Het goud van Cibola, Holland, Haarlem (Spanjaarden op zoek naar goed)
 H. Wielick, Gouden Eeuw, W. van Hoeve, Den Haag

18e EN 19e EEUW

H. Beecher, De hut van oom Tom, van Goor en Zn, Den Haag
 K. Bezemer, De Zuidpool belegerd, Holkema en Warendorff, Amsterdam
 G. Buzzi, Peter de Grote, Amsterdamboek, Amsterdam
 L. du Garde Peach, Florence Nightingale, Helmond
 L. Garfield, De trommelslager, Leopold, Den Haag (18e eeuws Engeland)
 Idem, Tussen galg en gekkenhuis, idem (18e eeuws Engeland)

Jaap ter Haar, De Franse Revolutie, Unieboek, Bussum
 Idem, De geschiedenis van Noord-Amerika, idem
 Idem, De geschiedenis van Rusland, idem
 Idem, Napoleon, idem
 W.G. van der Hulst, Van Hollandse jongens in de Franse Tijd, Bosch en Keuning, Baarn
 K. Norel, 't Is Oranje, 't blijft Oranje, Callenbach, Nijkerk (Franse Tijd)
 M. Rivoire, Washington, Amsterdamboek, Amsterdam
 M.L. Rizzatti, Lincoln, idem
 K. Roskam, Zwart Afrika, Unieboek, Bussum
 An Rutgers van der Loeff, Kinderen van 1813, Wolters-Noordhoff, Groningen
 Idem, De Kinderkaravaan, Ploegsma, Amsterdam (trek naar het Wilde Westen)
 Idem, Vlucht Wassili, vlucht, idem
 Ann Savours, Strijd om de Zuidpool, Becht, Amsterdam (Scotts laatste reis)
 N. Schouten, De paarden van de postillon, Callenbach, Nijkerk
 B. Tadema Sporry, De geschiedenis van China, Unieboek, Bussum
 Jules Verne, Michael Strogoff, Deltos Elsevier, Amsterdam
 W.F.H. Visser, Onder de laars van Napoleon, van Goor en Zn, Den Haag

20e EEUW

J. Buitkamp, De geschiedenis van Israël, Unieboek, Bussum
 M. Diekman, Dan ben je nergens meer, Querido, Amsterdam (rassenprobleem)
 B. Dubbelboer, Geheim verzet, Deltos Elsevier, Amsterdam (1940-45)
 G. Evenhuis, Wij waren er ook bij, Querido, Amsterdam (2e wereldoorlog)
 Idem, En waarom ik niet?, Deltos Elsevier, Amsterdam (2e wereldoorlog)
 Anne Frank, Het achterhuis, Contact, Amsterdam
 A. Mc Gillavry, Majesteit met de hoed, Wereldvenster, Baarn
 Jaap ter Haar, Boris, van Holkema en Warendorff, Amsterdam
 W. Heiduczek, Als dit mijn broer is . . . , Leopold, Den Haag (het na-oorlogse Duitsland)
 Kristin Hunter, De Soul Brothers en Sister Lou, idem (zwart Amerika)
 S.R. van Irterson, De adjudant van de vrachtwagen, idem (armoede in Zuid-Amerika)
 Othmar F. Lang, Waarom schenk je de wereld het licht?, Holland, Haarlem (ontwikkelingshulp in Bolivia)
 A. Lazar, De Brug, Leopold, Den Haag (Jodentransport in de 2e wereldoorlog)
 J. Lester, slaaf zijn, idem (rassenprobleem)
 D.W. Mack, Lenin en de Russische revolutie, Unieboek, Bussum
 K. Norel, Engelandvaarders, Amersfoort
 Jan Procházka, Ze schieten op mij en mijn paarden, Leopold, Den Haag (Oostfront, 2e wereldoorlog)
 Idem, Leve de Republiek, idem (Duitsland 1945)
 J. Reis, De schuilplaats, Querido, Amsterdam (Jodenvervolgung)
 H.P. Richter, Hij was mijn buurjongen, Ploegsma, Amsterdam (Jodenwetten in Duitsland)
 R. Swartenbroekx, Ali de guerillero, Standaard, Antwerpen (Midden-Oosten)
 Jan Terlouw, Oorlogswinter, Lemniscaat, Rotterdam
 Idem, Oosterschelde windkracht 10, idem (stormramp 1953, afsluiting Oosterschelde)
 J. Verseput, De eerste wereldoorlog, Unieboek, Bussum
 W.F.H. Visser, Niku, de Zigeunerjongen, van Goor en Zn, Den Haag (Polen tijdens de 2e wereldoorlog)

A. de Vries, Reis door de nacht, Callenbach, Nijkerk (1940-45)

L. de Vries, Chaweriem, Deltos Elsevier, Amsterdam (opbouw van Israël)

T. Wijsmuller-Meyer, Geen tijd voor tranen, van Kampen, Amsterdam (onderduiken in 2e wereldoorlog)

HOOFDSTUK 12

AANBEVELINGEN EN OVERWEGINGEN GERICHT AAN DE OPDRACHTGEVERS VAN DE KOMMISSIE

1. De werkzaamheden van de commissie hebben in niet geringe mate geleden onder vertraging, veroorzaakt door de taken die de commissieleden hebben bij het onderwijs.
Daarom adviseert de commissie haar opdrachtgevers (de Landelijke Pedagogische Centra en de V.G.N.) in de toekomst dergelijke werkzaamheden alleen te laten verrichten door commissies, waarvan de leden geheel of gedeeltelijk zijn vrijgesteld om dit werk te verrichten in nauwe samenspraak met docenten uit het voortgezet onderwijs.
2. In navolging van de brugklaskommissie beveelt ook de commissie onderbouw met klem de thematische methode aan. Een voorwaarde tot invoering hiervan is dat de stof veel uitvoeriger en diepgaander zal moeten worden opgezet dan tot nu toe veelal gebruikelijk is.
Uitgewerkte themata met de mogelijkheid van keuze voor de docent zou leiden tot een zo uitgebreid leerboek, dat het voor de gebruikers onverantwoordelijk duur zou worden. Daarom beveelt de commissie losse katernen per thema aan. De commissie adviseert haar opdrachtgevers contact op te nemen met de uitgevers, opdat deze in gezamenlijke planning komen tot de opzet van een aantal themata volgens de doelstellingen en suggesties van dit rapport.
3. De commissie constateert met genoegen dat in het her- en bijscholingsprogramma, dat op dit ogenblik in gang gezet is, in ruime mate aandacht wordt besteed aan de didactische scholing van geschiedenisdocenten. Zij koestert echter de vrees dat aan oefening in het gebruik en de toepassing van didactische werkvormen, met name het werken in groepen, te weinig aandacht zal kunnen worden besteed gezien de beperkte tijd die beschikbaar is voor de daartoe noodzakelijk training. Daarom pleit de commissie voor meerdaagse konferenties, waarin groepen docenten onder leiding van deskundigen praktisch oefenen in gespreksvaardigheden en groepsbegeleiding.
4. Her- en bijscholing, juist op onderwijskundig en didactisch terrein, acht de commissie zo noodzakelijk voor docenten bij het voortgezet onderwijs, dat zij bijna de neiging heeft de aanbeveling te doen deze verplicht te stellen.

5. Voor doelmatig geschiedenisonderwijs, waarin de zelfwerkzaamheid van de leerlingen gestimuleerd wordt, is een vaklokaal met een goed voorziene bibliotheek en ander materiaal een vereiste.
De kommissie beveelt haar opdrachtgevers daarom aan met klem opnieuw bij het departement te pleiten voor de inrichting van een goed geoutilleerd vaklokaal.
6. Tot haar spijt konstateert de kommissie dat een aantal uitstekende jeugdboeken uitsluitend antikwarisch verkrijgbaar is. Daarom beveelt de kommissie haar opdrachtgevers aan contact op te nemen met de uitgevers van jeugdboeken teneinde van een aantal een herdruk te bewerkstelligen (zie de lijst met speciaal aanbevolen boeken).
7. De snelle ontwikkeling van onderwijskunde en vakdidaktiek veroorzaakt een kloof tussen het onderwijskundig-didaktisch denken en het veld. Om de onderwijskundige theorieën te vertalen naar het veld zou naar de mening van de kommissie een middenkader noodzakelijk zijn.
8. Uit het oogpunt van de ontwikkelingspsychologie is het te betreuren dat een zich geleidelijk ontplooiend historisch besef door goed geschiedenisonderwijs bij een groot aantal leerlingen in de bovenbouw niet verder ontwikkeld kan worden (zie hoofdstuk 5).

GEDETAILEERDE INHOUDSOPGAVE

Ten Geleide	door K. van Dijk, voorzitter V.G.N.	2
Inleiding		5
—	Samenstelling van de commissie	5
—	Een zware opgave	5
—	Aard van het rapport	6
—	Verantwoording	6
—	Opbouw	7
Hoofdstuk 1:	Uitgangspunten, door P.H.F. Gieles	9
1.	Voortbouwen op het Brugklasrapport	9
2.	Pragmatische opzet van onderwijsverbetering	9
3.	Rekening houden met de beginsituatie van de leerlingen	10
4.	Attitude-vorming staat centraal	11
5.	Vaardigheden voor de toekomst	13
6.	Geschiedenis in themata of onderwerpen	13
7.	Aktivering door vormen van zelfwerkzaamheid	14
8.	Aandacht voor wezenlijke elementen van de staatsinrichting.	15
9.	Eindonderwijs in de onderbouw	15
10.	Ruimte voor hedendaagse ontwikkelingen	16
Hoofdstuk 2:	De jonge Adolescent. Een ontwikkelingspsychologische schets van de 13 à 15-jarige, door drs F.J. v.d. Linden	17
1.	Enkele algemene en relativerende opmerkingen vooraf	17
2.	De belangrijkste kenmerken in het kort beschreven	18
3.	Twee bijzondere kenmerken nader bekeken	20
4.	Enkele nuanceringen tot slot	21
	Geraadpleegde literatuur	22
Hoofdstuk 3:	De groei van het tijdsbesef, door J.C.M. Greep	23
Hoofdstuk 4:	Doelstellingen van het geschiedenisonderwijs, door P.H.F. Gieles	27
	INLEIDING	27
—	bewustwording en communicatie	27
—	relativeren	27
—	algemene doelen en vakdoelen	27
—	uiteindelijke en intermediaire doelen	28
—	indeling van dit hoofdstuk	28
1.	HET KOGNITIEVE GEBIED	29
a.	Kennen en begrijpen	29
—	wat kennen en begrijpen?	29
	ten eerste: het toepassen van begrippen	
	ten tweede: het ontdekken van samenhangen	
	ten derde: het signaleren van ontwikkelingen	
	ten vierde: het interpreteren	

—	andere aspecten van geschiedbeoefening	30
—	waarom deze informatie-overdracht?	31
•	voorwaarde voor het bereiken van hogere doelen	31
•	de zelfstandige functie van informatieoverdracht	31
	minimaal: "algemene ontwikkeling"	31
	optimaal: kultuuroverdracht	32
b.	Vaardigheden	32
1.	het toepassen	33
2.	het ontdekken van samenhangen	34
3.	het signaleren van ontwikkelingen	35
4.	het interpreteren	37
c.	De verhouding tussen kennen, begrijpen en vaardigheden	38
2.	DE HISTORISCHE ATTITUDE: HISTORISCH BESEF	39
—	attitude	39
—	attitude vormen of ontwikkelen?	40
—	bij de historische attitude overheerst het cognitieve aspect	40
—	omschrijving van historisch besef	41
—	groei-aspecten van historisch besef	41
—	vaagheid van omschrijving	41
3.	HET AFFEKTIEVE GEBIED	42
—	gradatie in het affektieve gebied	43
a.	het affektieve gebied bij kennen en begrijpen	43
b.	het affektieve gebied bij de vaardigheden	44
—	noodzaak van differentiatie	45
—	de spanning tussen doelen en toetsing	45
—	drie konsekwenties uit de affektieve doelgerichtheid	46
1.	geschiedenis in onderwerpen	47
2.	afstemmen op de beginsituatie	47
3.	leerplannen opzetten	48
	SCHEMATISCHE SAMENVATTING	50

Hoofdstuk 5: Fundamenten voor leerplannen in de onderbouw: DOELSTELLINGEN, LEERSTOFKEUZE EN METHODIEK, door P.H.F. Gieles en J.C.M. Greep

	INLEIDING	51
—	twee problemen	51
—	onsystematische praktijk	52
1.	DE ONDERBOUWLEERLING IN DE GESCHIEDENISLES	53
—	het ontdekken van de eigenheid	53
—	het beginnend abstraktievermogen	55
—	de groei van het tijdsbesef	55

2.	DOELSTELLINGEN IN DE ONDERBOUW	56
a.	Het jaardoel in de onderbouw	56
—	omschrijving	56
—	vergelijking met doelen voor andere leerlingen	57
—	voortijdig afgebroken proces	58
b.	Periode-doelen in de onderbouw	58
3.	LEERSTOFKEUZE IN DE ONDERBOUW	63
a.	Uitersten in de leerstofkeuze: uitgangskriterium	63
—	cursorische geschiedenis	63
—	uitsluitende aandacht voor politieke geschiedenis	64
—	vormen van "wereldoriëntatie"	64
—	verwaarlozing van de chronologie	65
—	uiteindelijk criterium	65
b.	Keuze-kriteria voor de onderbouw	65
c.	Leerstofkeuze met het oog op kultuuroverdracht	67
4.	LESMETHODIEK IN DE ONDERBOUW	68
	inleiding	68
a.	Lesmethodiek met het oog op de doelstellingen	69
b.	Lesmethodiek met het oog op de aard van de leerstof	71
c.	Lesmethodiek met het oog op de beginsituatie van de leerlingen	72
—	t.a.v. de ontwikkelingspsychologische situatie	72
—	t.a.v. de ontwikkeling van het abstraktievermogen	73
d.	Lesmethodiek met het oog op de begeleiding van het leerproces	74

Hoofdstuk 6:	Suggesties voor het opzetten van een leerplan in de onderbouw,	
	door P.H.F. Gieles	76
—	Procedure met twee uitgangspunten	76
—	Schema: fasering bij het opzetten van een leerplan	77
1.	Vaststellen van het einddoel	77
2.	Oriëntatie over de pedagogische situatie per leerjaar	78
3.	Het vaststellen van een attitudinaal jaardoel	78
4.	Het vaststellen van periode-doelen	79
5.	Keuze van de leerstof	79
—	kriteria voor leerstofkeuze	79
—	grenzen aan de keuze-vrijheid	80
—	tijdvak en chronologie	80
—	omvang van de onderwerpen	81
—	de vraag naar de "grote lijn"	81
—	kultuuroverdracht	82
—	werkwijze en voorbeelden	82
	voorbeeld I : traditioneel	83
	II : afwijkend traditioneel	83
	III : onkonventioneel	84

6.	Het selekteren van kernstof	84
7.	Leerstofanalyse	85
8.	Planning van de lessen	85
Hoofdstuk 7:	Geschiedenis in de vierde klas van het vwo, door M.I. Röder	87
Hoofdstuk 8:	De staatsinrichting in het geschiedenisonderwijs, door Dr. J. Bakker	90
1.	Integratie?	90
2.	Bijkomende problemen: a. in het onderwijs	90
	b. in de maatschappij	91
3.	Doelstelling	91
4.	Suggesties	92
5.	Voorwaarden	94
Bijlage	1. Memolijst van begrippen uit de staatsinrichting	
	— algemeen	95
	— Nederland	96
	2. Deels voorspelbare aktualiteiten	96
	3. Enkele aktiveringsmogelijkheden	97
Hoofdstuk 9:	Werkvormen in het geschiedenisonderwijs	100
1.	INLEIDING, door J.C.M. Greep en W.H. Mannesse	100
2.	EEN OVERZICHT VAN WERKVORMEN IN HET GESCHIEDENISONDERWIJS	102
3.	VOORLEZEN, door J.C.M. Greep	102
a.	Inleiding	102
b.	Funkties	102
	1. motivering	102
	2. instap	104
	3. illustratie	105
c.	De plaats in het leerproces	105
d.	De keuze van de stof	105
e.	Nabespreking	105
4.	VRAGEN EN OPDRACHTEN BIJ TEKSTEN, door W.H. Mannesse	106
A.	Achtergrond	106
B.	Korrektie	107
C.	Ervaringen en suggesties	107
D.	Mogelijkheden	110
	1. Woorden en begrippen	110
	2. Kopjes	111
	3. Namen	111
	4. Historische topografie	111
	5. Schema's	111
	6. Tijdbalken	112
	7. Samenvattingen	112
	8. Bibliotheekopdrachten	112
	9. Opdrachten voor eigen onderzoek	112

10.	Opdrachten bij een historische atlas	112
11.	Diskussie-opdrachten	113
12.	Beeldende opdrachten	113
13.	Vragen bij de tekst van het leerboek	114
14.	Zelf vragen maken bij een tekst	115
15.	Groepsopdrachten	116
5.	DRAMATISEREN, door drs G.A.J. Giezeman	116
1.	Waar hebben wij het over?	116
2.	Wat willen wij met dramatiseren bereiken?	118
3.	Welke onderwerpen voor dramatisering te kiezen?	118
4.	Welke problemen zijn te verwachten?	118
5.	Een voorbeeld van een werkplan	120
6.	SYSTEMATIEK IN ZELFWERKZAAMHEID, door P.H.F. Gieles	121
	Bijlage 1:	
	De opzet van een zelfwerkzaamheidssystematiek volgens het basisstof-verrijkingsstof-model voor v.w.o.-havo, door P.H.F. Gieles.	123
	— Basisstof-verrijkingsstof	123
	— Basisstof-les	124
	— Verrijkingsles	124
	— Beoordeling	125
	— Volgende leerjaren	125
	— Voorbereiding in de eerste klas	125
	Bijlage 2:	
	Beschrijving van een systeem van zelfwerkzaamheid in een IVO-mavo, door G.J. v.d. Tweel	126
	— Organisatie	126
	— Hoe werkt de leerling?	127
	— Korrekcie en Toetsing	127
	— Uitbreidingsstof	127
	— Klassikale lessen	128
	— Het eerste jaar	128
Hoofdstuk 10:	Een uitgewerkt voorbeeld: De arbeidende klasse in Nederland in de 19e eeuw, door J.C.M. Greep, M.A.B. Timmer, drs. D.T. Steenis, drs G.A.J. Giezeman	129
	Inleiding	129
	Indeling van het onderwerp	130
1.	DOCENTENKATERN	130
—	Doelstellingen	130
—	les 1:	
	introduktie van het onderwerp	131
—	les 2 - 4:	
	Beeldvorming: waar hebben we het over?	131
	Unit I: Waardoor is de slechte situatie van de arbeiders ontstaan? Wanneer en waar?	131

	Unit II: Waaruit bestond de gesignaleerde situatie van de arbeiders nu precies?	132
—	les 5:	
	Samenvatting, overstap naar het volgende probleem	133
	Unit III: Waardoor kwam de Industriële Revolutie in Nederland zo laat op gang?	134
—	les 6 en 7:	
	Het beeld in historisch perspectief	134
	Unit IV: Nederland voor 1870	134
	Unit V: Nederland tussen 1870 en 1880	135
	Unit VI: Nederland tussen 1880 en 1910	135
—	les 8 en 9:	
	Dramatiseren: de staking van de Amsterdamse scheepstimmerlieden	136
	of: Aktualiseren: het houden van korte interviews	138
—	les 10:	
	Evaluatie	138
—	Bijlagen:	
	1. Tekst om voor te lezen	139
	2. Aanzetten voor een toets	141
	3. Materiaal voor dramatiseren: J.C. Vleggeert, De eerste georganiseerde werkstaking	147
	4. Verantwoording van bronnen en teksten	151
II.	LEERLINGENKATERN	152
	<i>Unit I: Hoe ontstond de toestand waarin de arbeiders verkeerden?</i>	152
	1. Wie behoren wel en niet tot de arbeidersklasse	152
	2. Huisnijverheid	153
	3. Fabrieksarbeiders	154
	4. Vervreemding	155
	5. Strijd tegen de machines	155
	6. De groei van de industrie	156
	7. Arbeidskracht als koopwaar	159
	<i>Unit II: Waaruit bestond de situatie van de arbeiders nu precies?</i>	159
	1. Arbeidstempo	159
	2. Opleiding en scholing	160
	3. Werktijden	162
	4. De lonen	164
	5. Gezondheidstoestand	169
	6. Voeding	171
	7. Huisvesting	172
	8. Kinderarbeid	173

<i>Unit III: Waardoor kwam de Industriële Revolutie in Nederland zo laat?</i>	178
<i>Unit IV: Nederland voor 1870</i>	180
1. Nederland en het Communistisch Manifest 1848	180
2. Een verzoek van Nederlandse arbeiders in 1851	181
3. Het verbod om te staken	182
4. Hoe men dacht over sociale verhoudingen	182
5. Een arbeidersoproer	183
6. Rijk over arm	183
7. Kenmerken van de Nederlandse arbeider	184
<i>Unit V: Nederland tussen 1870 en 1880</i>	184
1. Woningbouw	184
2. Sociaal voelende fabrikanten	185
3. De scholing der arbeiders	186
4. Vakbonden?	187
5. De Eerste Internationale	188
6. Arbeiderskranten	189
7. Economische veranderingen	189
8. Ferdinand Domela Nieuwenhuis en het A.N.W.V.	191
<i>Unit VI: Nederland tussen 1880 en 1910</i>	192
1. Strijdbare taal	192
2. Ondernemersbelang	193
3. De coöperatie	194
4. De arbeidswet van 1889	195
5. Een verzoek	196
6. Een arbeidersdemonstratie	196
7. Turfstekers in Drente	197
8. Het kiesrecht	199
9. De spoorwegstaking van 1903	200

Hoofdstuk 11: Literatuur	204
1. <i>Didaktische literatuur voor docenten</i> , door P.H.F. Gieles en J.C.M. Greep	204
a. Algemene onderwijskundige literatuur	204
b. Algemene geschiedenisdidaktiek	204
c. Beginsituatie	205
d. Doelstellingen en leerplan	205
e. Lesmethodiek en werkvormen	206
f. Materiaal voor leerlingen	207
2. <i>Historische lektuur voor leerlingen van de onderbouw</i> , door J.C.M. Greep	208
— algemeen	208
— Middeleeuwen	209
— 16e en 17e eeuw	209
— 18e en 19e eeuw	210
— 20e eeuw	211
	221

KONINKLIJKE PBNA

te Arnhem vraagt ten behoeve van haar
schriftelijke opleiding
Geschiedenis MO

1) een part-time docent

Sociaal Economische Geschiedenis

2) een part-time docent

Nieuw of Nieuwste Geschiedenis

Combinatie van beide functies is denkbaar.

Sollicitaties te richten aan:

Hoofd afdeling AVO/Docentenopleidingen,
Koninklijke PBNA, Velperbuitensingel 6, Arnhem.
Telefoon 085 — 716151 toestel 241.



Alles wat het leren waard is.

THE UNIVERSITY OF CHICAGO

LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF CHICAGO
540 EAST 57TH STREET
CHICAGO, ILL. 60637

BOOKS BY THE SAME AUTHOR
[Faint text]

BOOKS BY THE SAME AUTHOR
[Faint text]

[Faint text]

[Faint text]

[Faint text]

[Faint text]

[Faint text]

UNIVERSITY OF CHICAGO
PBNA
[Faint text]

DIDAKTIEKKOMMISSIE

DRS. J. BAALBERGEN, *voorzitter*, Sandbergstraat 8, Abcoude, tel. 02946-3207. 46-3207.
MEJ. D.H. VERHAGEN, *secretaresse*, Wortelhaven 16, Dokkum, tel. 05190-4560.

postrekening

1561752 t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.

H. de Langen, *2e penningmeester*, Rijsburglaan 23, Heerde (Gld.) tel. 05782-2516.

DRS. J. BROUWER, Elst (Gld.).

DRS. L.G. DALHUISEN, Warmond

P. DOVES, Zaandam.

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*, Saasvelderlaan 18, Oldenzaal, tel. 05410-7855.

DRS. J. BOUWSMA, *2e vice-voorzitter*, Brokmui 40, Dokkum, tel. 05190-3598.

H. ROEST, *2e secretaris*, 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. HOOVELD, Marsstraat 19, Emmeloord, tel. 05270-3778.

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. HOOVELD, 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.

VERENIGING DE SAMENWERKENDE LANDELIJKE PEDAGOGISCHE CENTRA

secretariaat afd. vwo-havo-mavo:

Helftheuvelpassage 14-20, postbus 482, 's-Hertogenbosch, tel. 073-125411

- Algemeen pedagogisch Studiecentrum (APS), Buitenveldertstelaan 106, postbus 7888, Amsterdam, tel. 020-441815
- Christelijk Pedagogisch Studiecentrum (CPS), Amersfoortsestraat 30, postbus 30, Hoevelaken, tel. 03495-4214
- Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC), Helftheuvelpassage 14-20, postbus 482, 's-Hertogenbosch tel. 073-125411

LOSSE NUMMERS VAN HET ONDERBOUWRAPPORT

verkrijgbaar bij de administratie van de V.G.N.

prijs: f 12,50 vermeerderd met verzendkosten

Onvoltooid verleden

Schetsen rond de geschiedenis van ons land

G. Groenhuis

ISBN 90 01 35331 2 ± f 29,50

Deze geïllustreerde uitgave bestaat uit zestig schetsen van vooral concrete historische verschijnselen en instellingen. Het accent ligt op de middeleeuwen en de tijd daarna.

Uit de middeleeuwen zijn o.a. de volgende onderwerpen afkomstig:

- Noormannen
- edelen
- boeren
- poorters
- gilden
- handel
- herberg
- feesten
- ziekte
- heksengeloof



Uithangbord van een herberg

Elke schets bevat tevens een korte literatuurverwijzing. *Onvoltooid verleden* is een vindplaats van verdiepingsstof en materiaal voor projecten en scripties. Ook de leraar die verhaalstof zoekt, zal hier veel van zijn gading kunnen vinden.

Verkrijgbaar bij de boekhandel en de uitgever. Van deze uitgave zijn geen beoordelingsexemplaren beschikbaar. Geïnteresseerde docenten ontvangen op aanvraag een katern.



Wolters-Noordhoff