

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

UIT DE INHOUD:

- MAVO-NUMMER:
ENQUETE: VAK GESCHIEDENIS OP DE MAVO
WERKSTUKKEN VOOR HET EINDEXAMEN
GESCHIEDENISBIBLIOTHEEK OP DE MAVO
EEN INTRODUCTIE: DE ROMEINSE TIJD IN DE
LAGE LANDEN
- J.H.P. KEMPERINK, NOG EENS HET VAKLOKAAL
GESCHIEDENIS
- J.G. TOEBES e.a., ONDERZOEK INTERESSESFEER
LEERLINGEN VOLGENS KÜPPERS
- COMMISSIE PEDAK, GESCHIEDENISMETHODEN
VOOR HET BASISONDERWIJS
- MEDEDELINGEN
- BOEKBESPREKINGEN
- ADVERTENTIES

KLEIO

VERSCHIJNT MAANDELIJKS

14e JAARGANG – JUNI-JULI – 6-7 – 1973

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

BESTUUR

DRS. H. ULRICH, *voorzitter*, Vronkenlaan 63, Leiderdorp, tel. 01710-44780.

DRS. E.A.J. OUDENHOVEN, *1e vice-voorzitter*, Burg. Van Grotenhuisstraat 30, Oosterhout-Z., N.Br., tel. 01620-26665.

A.L. VERHOOG, *2e vice-voorzitter*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-41127.

C.L.A. DANIELS, *1e secretaris*, Apolloplantsoen 23, Zaandam, tel. 02980-65602.

MEJ. DRS. R.E. NOORDIJK, *2e secretaresse*, Allard Piersonstraat 11 D, Rotterdam, tel. 010-234875.

DRS. C.P.W.F. HERZBERG, *penningmeester*, Paulus Potterstraat 26, Lisse, tel. 02521-15648, postrekening 128701, t.n.v. penningmeester van de VGN, Vreeswijkstraat 329, Den Haag.

L.W. BOOGERT, *comm. Pedak*, Wielengahof 21, Delft, tel. 015-563034.

H. DE RUYTER, *redactie Kleio*, Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657.

DRS. H.W. TIMMER, *P.A.-commissie*, Cordell Hullplaats 61, Rotterdam, tel. 010-214865.

A.P. DIJKSTRA, *Didaktiekcommissie*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05220-53559.

LEDENADMINISTRATIE

Aangifte en afschrijvingen van leden en informatie over contributiebetaling zenden aan: **Administratie V.G.N., mevr. A.J. de Vries-van Doornen, Van Heuven Goedhartstraat 3, Voorschoten, tel. 01717-4443.** 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 1971.

Gewone leden: a. docenten havo, v.w.o. en h.b.o.

f 45,—

b. docenten mavo

f 30,—

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 25,—

Aspirantleden:

f 25,—

Echtparen:

f 50,—

KLEIO

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

REDACTIE

H. DE RUYTER, *voorzitter*, Kon. Wilhelminalaan 22, Leidschendam, tel. 01761-3657.

DRS. P. VAN HEES, *secretaris*, tel. privé: 030-882365, correspondentie: p/a Instituut voor Geschiedenis, Kromme Nieuwe Gracht 20, Utrecht.

C.M.H. BOSCH, Bloemendaal.

DRS. C.P.W.F. HERZBERG, Lisse.

DR. P. VAN DER MEULEN, Bilthoven.

C.S. RUTSEN, Mijdrecht.

DRS. S.Y.A. VELLENGA, Utrecht.

Abonnementen: voor leden gratis, voor niet-leden f 25,— per kalenderjaar.

Actieve leraren/leraressen kunnen alleen met goedvinden van het bestuur van de V.G.N. in aanmerking komen voor een abonnement.

Abonnementen opgeven aan: **Administratie V.G.N., mevr. A.J. de Vries-van Doornen, Van Heuven Goedhartstraat 3, Voorschoten, tel. 01717-4443.**

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

De redactie.

BIJ HET MAVO-NUMMER

Herfst vorig jaar verstuurde de mavo-commissie van de V.G.N. aan alle mavo-scholen een enquêteformulier. Hierop stonden een aantal vragen, waarop de commissie graag een zo gedetailleerd mogelijk antwoord wilde hebben. Dit was nodig om de commissie een zo duidelijk mogelijk beeld te geven van de situatie op de mavo-scholen rond het vak geschiedenis. Welnu, de ingevulde formulieren zijn binnengestroomd. De gegevens, die hieruit geput konden worden, wezen niet op een florissante toestand. Op vele scholen is het vak verdeeld over veel leraren, het aantal gebruikte hulpmiddelen is in vele gevallen nihil. Na veel gereken is dan nu de definitieve uitslag van de enquête voor publikatie gereed. U vindt dit werkstuk in dit nummer van Kleio. Bij elke vraag is een interpretatie gegeven van het beschikbare cijfermateriaal. Vooral de laatste vraag was voor de commissie belangrijk, omdat hieruit een soort werkprogramma afgeleid kon worden. Een groot aantal collega's hebben deze vraag uitgebreid beantwoord, waarvoor wij onze dank willen uitspreken. Op veel formulieren kwam de kreet "applicatiecursus" voor. Deze is intussen gerealiseerd en in september gaat deze onderneming eindelijk van start.

Ook bleek er een grote behoefte te bestaan aan regionale bijeenkomsten waar ideeën e.d. uitgewisseld kunnen worden. Binnen de V.G.N. is men reeds begonnen om de mogelijkheden hiervan te onderzoeken.

In dit min of meer speciale mavo-nummer vindt u verder een aantal artikelen die op de praktijk zijn afgestemd. Er is een artikel over het maken van werkstukken, u kunt er een voorbeeld van "Einstieg" lezen aan de hand waarvan u zelf kunt variëren met andere onderwerpen en ook is er een artikel waarin een aantal boekjes besproken worden, die geschikt zijn voor de leerlingenbibliotheek.

De mavo-commissie spreekt de hoop uit, dat de uitslag van de enquête zal bijdragen tot een bezinning van het vak. De mavo-commissie is er reeds mee bezig en in de toekomst zullen er ongetwijfeld een aantal plannen gerealiseerd worden.

De mavo-commissie.

ENQUETE: HET VAK GESCHIEDENIS OP DE MAVO-SCHOLEN

Van meer dan 1100 aan mavo-scholen en scholen met een mavo-afdeling verzonden formulieren, kon de mavo-commissie niet minder dan 448 stuks verwerken in de onderstaande gegevens.

Wij moeten vooral al onze collega's bedanken; voor de uitgebreide antwoorden en voor openhartige kritiek, meningen en aanwijzingen. Materiaal dat hoewel niet in cijfers uit te drukken, de meningsvorming binnen de commissie en de V.G.N. zeer ten goede komt.

De cijferaars onder onze lezers zullen bij enkele vragen afwijkingen in de totaalscore vinden; zowel de nog niet volkomen uitgebalanceerde vraagstelling als enkele onvolledig ingevulde formulieren zijn hier debet aan. We menen echter dat deze enquête desondanks als zeer representatief kan gelden voor de toestand van het geschiedenisonderwijs op de mavo in Nederland.

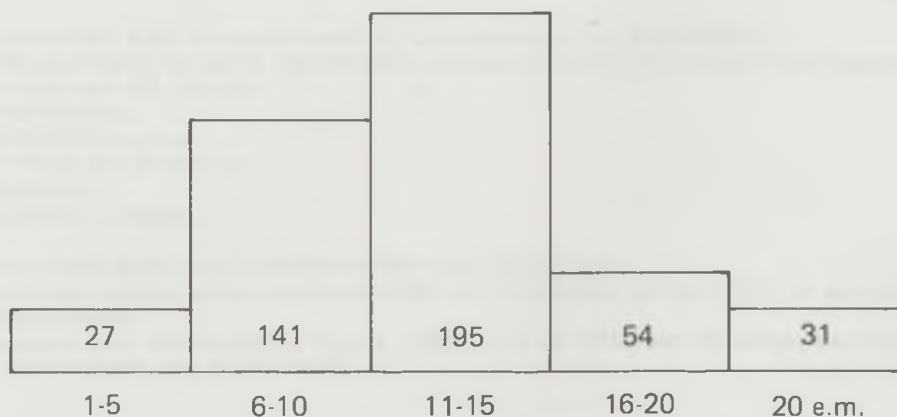
DEEL I PERSONEELSBEZETTING

Vraag 1. Hoeveel klassen telt uw school?

Antw: We nodigen iedere lezer uit zelf uit de gegevens bij elke vraag zijn of haar conclusies te trekken en die uiteindelijk te vergelijken met onze nabeschuiving. Voor de opmerkelijke uitslag van vraag 1 volgt hier een klein diagram.

aantal
scholen.

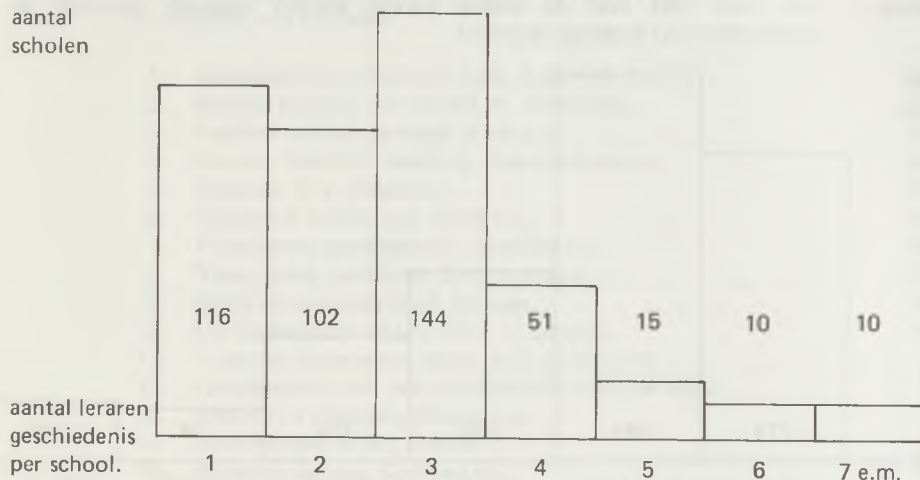
aantal
klassen per
school



Vraag 2; Hoeveel leraren geven geschiedenis?

Antw:

aantal
scholen



Bij deze vraag dient te worden opgemerkt dat de verhoudingen vaak erg vreemd waren. Maakt men nl. van vraag 1 en 2 een breuk dan zijn er vrij wat scholen met verhoudingen tussen aantal klassen en aantal leraren van: $4/2$, $6/3$, $8/4$, en zelfs op grotere scholen vindt men nog al eens: $12/4$, $13/4$ en zelfs $15/6$ e.d.

Vraag 3. Hoe is het vak verdeeld over de leraren?

Antw.

Hier bleek uit de vaak willekeurige verdeling dat geschiedenis vaak 'sluitpost' vormt bij de lesroosterindeling.

- a. verdeeld naar leerjaar (leraar klas 1, leraar klas 2)
- b. alle a-klassen een leraar, alle b-klassen een leraar.
- c. willekeurig verdeeld.

- a. 127
- b. 115
- c. 223 niet vermeld: 81!

Vraag 4. Uit hoofde van welke bevoegdheid geeft u geschiedenis?

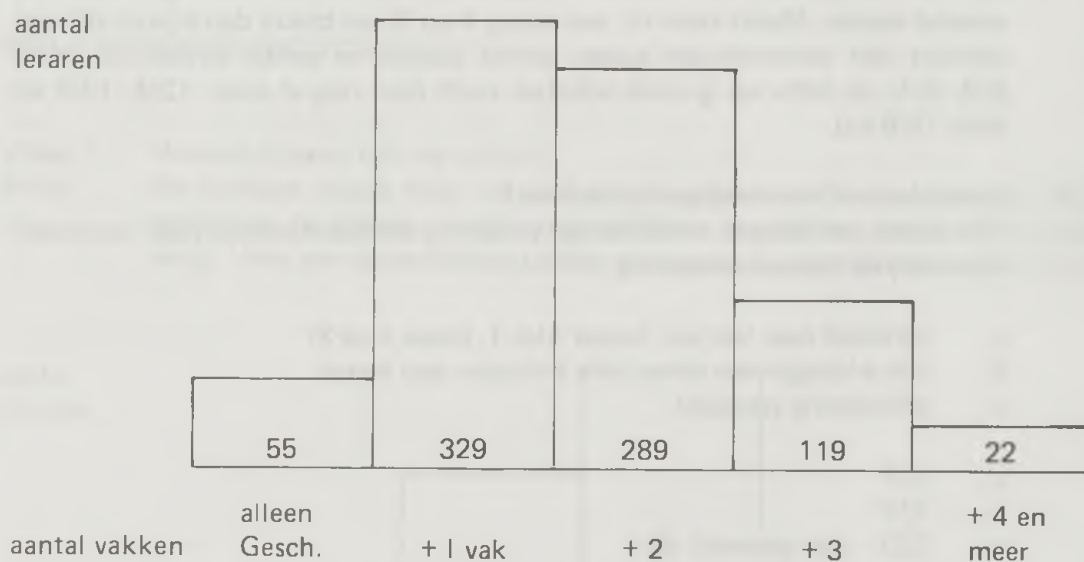
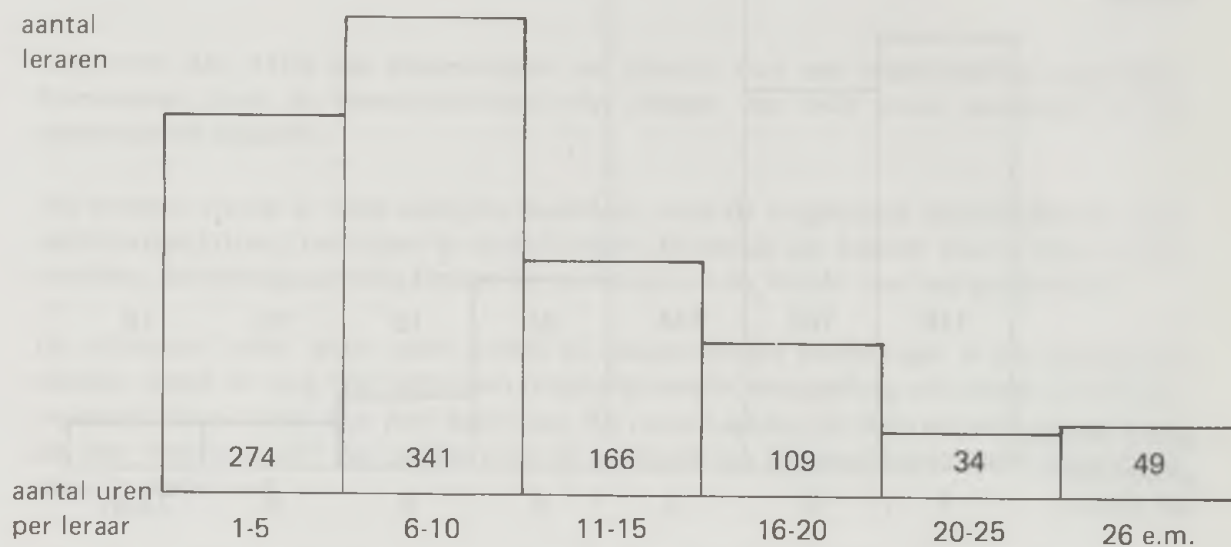
Antw.

- a. M.O. Geschiedenis 36
- b. Oude hoofdakte 435
- c. Nieuwe hoofdakte 170 (bij ulo/mavo werkzaam voor 1-8-68)
- d. Applicatiecursus: 29
- e. Met dispensatie 164
- studerend M.O. 8

ad a. dient wel te worden opgemerkt dat het hier vaak om een zeer klein aantal uren van adjunctdirekteuren e.d. gaat.

Vraag 5. Hoeveel uren geschiedenis geeft elke leraar en welke vakken geven de verschillende leraren nog meer? Graag voor elke leraar apart.

Antw. n.b. daar niet over de andere vakken werden ingevuld, stemmen de eindtotalen niet helemaal overeen!



Naast de al ontstellende combinaties moeten we vermelden dat er ook nu nog 5 of 6 vakken door 1 persoon worden gegeven.

DEEL II MATERIAALTOESTAND

Vraag 6. Welke methode zult u in het cursusjaar 1972/73 volgen?

Antw. In volgorde van aantallen:

1.	Geschiedenis in thema en taak, Kalkwiek c.s.,	155.
2.	Mensen bouwen een wereld, A. Alkemade,	82.
3.	Podium van het verleden, Kalle c.s.	65.
4.	Novem, Wereld in wording, Beemsterboer c.s.	47.
5.	Kroniek, B. v. Wakeren,	45.
6.	Historisch bestek, v.d. Werff c.s.,	42.
7.	Funktionele geschiedenis, Hoekstra c.s.,	34.
8.	Toen, thans, toekomst, Smallegange c.s.,	21.
9.	Strijd en samenwerking, Brussee,	16.
10.	De mens en zijn tijd, C. en R. v. Damme,	10.
11.	Volkeren ontmoeten elkaar, B.E. v. Oirschot	9.
12.	Geschiedenis voor het Ulo/Mavo-diploma, de Haas,	9.
13.	Mensen en machten, Adang, c.s.,	8.
14.	De mensheid en wij, Donders,	5.
15.	Kleio op de brug, Ceulaart c.s.,	3.
16.	Fundamenten en mijlpalen, v.d. Hoeven,	3.
17.	Historie Heden, Beetsma,	2.
18.	Op zoek naar de rede,	2.
19.	Spiegel der eeuwen, Boet c.s.,	2.
20.	"Eigen methode",	2.
21.	Pas gisteren, de Rek,	1.
22.	Materiaal Ledo-project,	1.
23.	Panorama, Th. Dongelman,	1.
24.	Weg der historie, J. Dek,	1.
25.	Naar een nieuwe tijd, v. Dijk c.s.,	1.
26.	Perspektief,	1.
27.	Van alle tijden, Wijk c.s.,	1.
28.	Vorming en techniek, Heeren,	1.
29.	Nog niet bekend: (en dit is hopelijk een methode en geen steek onder water naar de uitgevers)	
30.	Wie deelt de lakens uit,	1.

Vraag 7. Behandelt u de geschiedenis

- a. Thematisch?
- b. Chronologisch?

Antw.

- a. 181
 - b. 199
- niet beantwoord òf beiden 68.

Vraag 8. Maakt u gebruik van een of meer der volgende hulpmiddelen:

Antw.	a. (geluids)film	105.
	b. dia's/filmstroken	312.
	c. overheadprojectoren	57.

d.	geluidsmateriaal	127.
e.	historische atlas	404.
f.	leestekst	292.
g.	televisie	64.
h.	videorecorder	43.
i.	werkatlas, werkboek, werkschrift	181.

Vraag 9. Is er in uw school een vaklokaal voor geschiedenis?

Antw. Ja 163

Nee 270

niet vermeld: 13.

opm. heel vaak moesten wij uit de kontekst opmaken dat men het begrip "vaklokaal" verwart met het gebruik van een vast lokaal voor zijn lessen.

Vraag 10. Is er een geschiedenisbibliotheek voor de leerlingen?

Antw. Ja 327

Nee 114.

niet vermeld: 7.

DEEL III DIDAKTIK

Vraag 11. Moeten uw leerlingen enkele historische boeken lezen?

Antw. Ja 191

Nee 254.

Niet vermeld: 3.

Vraag 12: Maken uw leerlingen een werkstuk?

Antw. a. Hier vindt u het aantal werkstukken met daarachter het aantal scholen.

1. 64

2. 129

3. 66.

4. 39

5. 6

6. en

meer: 6

b. in klas 1 wordt op 45 scholen al een werkstuk gemaakt.

2. 75

3. 172

4. 367.

c. de leerlingen maken het werkstuk:

Thuis 144 maal

Op School 63

Beide 219

22 formulieren werden niet duidelijk ingevuld. Waaruit valt af te leiden dat 116 leraren geen werkstukken laten maken.

Vraag 13. Laat u de leerlingen spreekbeurten houden?

Antw. Ja 173

Nee 271 niet vermeld: 3.

Vraag 14. Hebben de leerlingen invloed op de keuze van de te behandelen onderwerpen?

Antw. Ja. 319

Nee 127 niet vermeld: 2

Vraag 15. Geeft u multiple choice repetities?

Antw. Ja 191

Nee 254 niet vermeld: 3.

Vraag 16. Was het laatste schoolonderzoek

a. schriftelijk? 107

b. mondeling? 50

c. beide? 299.

niet vermeld: 2.

Vraag 17. Bent u voor of tegen een centraal schriftelijk examen voor geschiedenis?

Antw. voor 156

Tegen 280

In bespreking enz. 8.

niet vermeld: 4.

Vaak werd opgemerkt dat men voorstander was i.v.m. de handhaving van een zekere uniformiteit en de "controle" op eigen werk.

Tegenstanders vreesden inperking van mogelijkheden en verlies van de zeer gewaardeerde "eigen verantwoordelijkheid".

Vraag 18. Indien u ervoor bent, welke soort vragen wenst u?

a. multiple choice 53

b. korte vragen 39

c. uitwerk vragen 27

d. combinatie van a,b en c 125.

opm. Uiteindelijk is bij deze vraag ook het antwoord van tegenstanders vermeld daar deze vaak toch hun oordeel gaven.

Vraag 19. Behandelt u de geschiedenis van de streek waar uw leerlingen wonen?

Ja 165

Nee 281. n.v. 2.

DEEL IV ROL V.G.N.

Vraag 20. In welk opzicht meent u, dat de Vereniging van Leraren Geschiedenis en Staatsinrichting u behulpzaam kan zijn bij het geven van het vak geschiedenis?

Voor de overzichtelijkheid is geprobeerd de antwoorden in categorieën onder te brengen.

a.	LEERMIDDELEN.	
•	Methoden: beoordeling, samenstellen overzicht, eenheid brengen in enz.	65.
•	Audiovisuele hulpmiddelen.	52.
•	Literatuurbeoordeling;	
	a. voor II	89.
	b. voor leraren.	49.
•	Meerkeuzevragen.	35.
•	Verzamelen leesteksten enz.	14.
b.	DIDAKTISCHE en PRAKTISCHE VOORLICHTING	
•	Organisatie van overleg en kontakt:	
	a. landelijk	10.
	b. regionaal	46.
•	Applikatiecursussen	82.
•	Organisatie Post-scolaire vorming:	
	a. didaktisch	40.
	b. kennis geschiedenis	27.
•	Voorlichting opzet werkstuk	14.
•	Voorlichting zelfwerkzaamheid	13.
c.	LEERPLAN en LEERGANGOPZET.	
•	Leerplan: verbetering, aanpassing, overleg enz.	31.
•	Eindexamenoverleg (problematiek, schoolonderzoek)	37.
•	Niveaubewaking en schriftelijk eindexamen.	8.
•	Bijzondere themata (voorlichting, samenstellen materiaal e.d.) 27.	
•	Behoeftte aan documentatiecentrum.	17.
Algemene punten die meerdere malen werden genoemd:		
•	Plaats en vorm staatsinrichting.	
•	Vraag naar de uitgave door de V.G.N. van een lijst met (beoordeelde!) leermiddelen.	
•	Uitwisselingen van repetitie- en schoolonderzoeksvragen.	
•	Vragen om meer uitgewerkte thema-voorbeelden als van Egypte in het Brugklasrapport van de V.G.N.	
•	Aktiviteiten in de 2e en 3e graads-problematiek.	
•	Inrichting vaklokaal.	
•	V.G.N. als coördinerende factor bij examens en schoolonderzoeken.	
•	Adressen beeld en ander leermateriaal enz.	

NABESCHOUWING

Eerst willen wij hier alle collega's bedanken voor hun medewerking bij de enquête en wel in het bijzonder voor de openhartige en vaak uitgebreide "noten" die zij aan hun antwoord toevoegden. Het was zeer verhelderend te zien hoeveel de enquête heeft losgemaakt bij de docenten en hoe het vak geschiedenis velen echt aan het hart gaat.

DEEL 1 PERSONEELSSITUATIE

Juist na al die reacties is het teleurstellend als men het cijfermateriaal gaat ordenen. Het lijkt wel of men kosten noch moeite heeft willen besparen en een vormend vak over zoveel mogelijk MAVO-docenten verdeeld, immers:

- (vr. 5.)
66% van de geënquêteerde docenten geeft niet meer dan 10 uur geschiedenis!
- (vr. 5.)
25% geeft dan nog 3 of 4 andere vakken.
33% geeft nog altijd 2 andere vakken.
- (vr. 3.)
50% van de lessen wordt willekeurig verdeeld.
- (vr. 4.)
meer dan 50% van de docenten behoort nog tot de "oude" garde, die nog altijd door hun bevoegdheden de ruggegraat van het geschiedenisonderwijs blijken te zijn.
- (vr. 1.)
voor slechts 19% van de docenten is het geven van geschiedenis meer dan de helft van een volle weektaak!

Economische overwegingen (opvullen van V.B.'s e.d.) blijken te prevaleren boven de eisen van een verantwoord onderwijs. Het nogal "ongelukkige" bevoegdheidsbeleid bij het MAVO lijkt hier de oorzaak en maakt dat men wel moet gaan twijfelen aan de betekenis van het "algemeen vormend" karakter van het MAVO-onderwijs.

Bovendien lijkt het ons dat men een wel heel zware verantwoordelijkheid bij de docent legt. Van deze verwacht men immers dat hij of zij met plezier òòk nog een aantal lessen wil en kan geven in een vak dat:

- zeer veel vraagt aan voorbereiding, inzet en didactische vaardigheid wil het de leerling boeien
- de laatste tien jaar snel verandert voor wat betreft inhoud en gehanteerde werkvormen

en men legt bij de docent alle verantwoordelijkheid voor programma en afsluitend schoolonderzoek. Werkelijk geen geringe taak die een aantal mensen blijkens de opmerkingen dan ook wel eens zeer zwaar valt. Het is dan wel verheugend dat reeds meer dan 1100 mensen zich hebben aangemeld voor de applicatiecursus geschiedenis maar het blijft voor ons de vraag of men zo niet "roofofbouw" pleegt op het enthousiasme van veel collega's.

Een situatie waaraan de dubbele bevoegdheid van de nieuwe 2e- en 3e graads leraar straks niet veel verandert. Deze zal trouwens de positie van de meer dan 40% kleinere MAVO-scholen helemaal moeilijk maken.

DEEL II MATERIAALSITUATIE

Volgens het recente "Taakonderzoek Leraren V.O." besteedt een doorsnee docent gemiddeld 4.32 uur aan lesvoorbereiding.

Als (vr. 5.) 66% van de docenten minder dan 10 lessen en (vr. 1.) slechts 19% meer dan 15 lessen per week geven, komt dat neer op zo'n 2 uur voorbereiding voor de geschiedenislessen. Daarin wordt dan zowel de lesplanning als de opzet van het jaarprogramma verdisconteerd.

Dat zal nauwelijks voldoende zijn om ook te werken aan de vernieuwing van het onderwijs, iets wat (vr. 10.) door veel docenten toch wel als zeer gewenst wordt beschouwd. Natuurlijk komt men al een heel eind als de ruime didaktische ervaring van de MAVO-docent optimaal wordt gebruikt. Maar dan moet men deze docent wel op een aantal punten de hand willen reiken en hem of haar een pakket verantwoord lesmateriaal en een goed geoutilleerde "onderwijs-unit" ter beschikking stellen. Helaas!

(vr. 9.)

slechts 36% van de docenten beschikt over een "vaklokaal", meestal niet meer inhoudend dan "een vast lokaal volgens rooster".

dat werpt een schaduw over de andere, op zichzelf verheugende cijfers uit vraag 8:

- 73% van de leraren heeft, vaak in beginstadium, een bibliotheek, die zich dan in veel gevallen wel "ergens" in de school zal bevinden.
- 90% van de leraren gebruikt de historische atlas wat dus voor velen een enorm gesjouw wordt.
- 72% gebruikt dia's of filmstroken,
- 65% leesteksten en gelukkigen!, 14% televisie, bijna 10% video en overheadprojectoren en zelfs 12% geluidsmateriaal.

Maar, voorwaarde voor een goed functioneren van deze vaak vrij kostbare apparatuur; het vaklokaal als echte onderwijs-unit blijkt slechts zelden aanwezig!

Volgens het eerder genoemde taakonderzoek legt 83% der docenten de nadruk op de onderwijskundige kwaliteit van hun werk. Hiermee in verband staat ongetwijfeld de nadruk die in vr. 20 wordt gelegd op de behoefte aan training in nieuwe werkvormen. Vele collega's vragen om meer aandacht voor thematisch en thematisch-exemplarisch onderwijs. (vgl. thema Egypte uit het brugklasrapport of de "Einstieg" als in het Kleio-artikel van Drs. Gilhuis). Maar wie zo meer dan incidenteel wil vernieuwen moet wel beschikken over:

- een onderwijs-unit/vaklokaal waarin gecoördineerd werken met dia/overheadprojektor, kaartenvoorraad, plaat en ander expositiemateriaal mogelijk is en men de zelfwerkzaamheid en de door de V.G.N. in haar doelstellingenrapport vermelde "vaardigheden" kan oefenen m.b.v. leerlingenbibliotheek, expositieruimte enz., kortom zoals in het Kleio-nummer van maart jl. beschreven: EEN VAKLOKAAL!
- en dan ook een aan de nieuwe situatie aangepaste methode, een, liefst in losse katernen geordende verzameling lessen en lesmateriaal!

Maar, en dat is een onderwerp dat zeker na deze enquête de MAVO-commissie wel heel hoog zit, er is geen verantwoorde methode voor handen. Het "historisch" gegroeide methoden schrijven is ook na de invoering van Mammoetwet niets veranderd:

- (vr. 6.) sinds 1968 werkt men op het MAVO met $\pm$ 30 nieuwe of vernieuwde methodes, methodes die vaak alleen in illustratie (merkwaardig veel oude buitenlandse cliché's) en natuurlijk prijs verschillen van vroeger.
- (vr. 6.) 80% van deze methodes zijn uitgaven van 4 zeer grote fondsen die, als ze werkelijk menen dé instanties voor dit werk te zijn, zich wel eens meer om inhoud i.p.v. kostenverhogende uiterlijkheid zouden mogen bekommeren.
- op een enkele uitzondering voldoet geen der methodes aan de eisen die men mag stellen aan een "thematische" methode.
- toch (vr. 7.) tracht nog 40% der collega's thematisch te werken!

Het ware te wensen dat bijv. de S.V.O. naast allerlei experimenten ook op geschiedenis-

terrein (Ledo-project o.a.) de problematiek van het methodegebruik aan de orde wilde stellen.

Zolang wij niet met zowel een onderwijs-unit/vaklokaal als een werkelijk verantwoord materiaalpakket zijn uitgerust moet men toch wel zeggen dat het geschiedenisonderwijs in Nederland achtergesteld wordt bij zowel de exacte als vele van de andere zaakvakken. En dat kan men niet rechtvaardigen met het "historische" beeld van de boeiende verhalende, met krijt besmeurde meester anno 1873.

DEEL III DIDAKTIK

Bij al het sombere nieuws hiervoor is het een genoegen te zien hoeveel moeite vele collega's zich getroosten om echt iets van hun vak te maken.

- (vr. 11.) 43% van de docenten bevordert het lezen van historische boeken en geeft daarmee reliëf aan de les.
- (vr. 12.) maar liefst 74% getroost zich de moeite van het laten uitvoeren van scripties, bij de gesignaleerde materiaalsituatie en de recente bezuinigingen op het openbaarbibliotheekwerk echt geen eenvoudige zaak.
- daarnaast geeft 40% spreekbeurten op en is
- 70% bereid met de leerlingen te overleggen over te behandelen onderwerpen, een vorm van democratisering die vooral de docent veel extra werk geeft.

Er wordt dus in dit vak met veel plezier en enthousiasme gewerkt; misschien verklaart dat ook de weerstand tegen het centraal schriftelijk eindexamen (vr. 17.). Wel blijkt uit veel opmerkingen hoezeer deze zaak op vele scholen in de belangstelling staat. Veel docenten geven aan dat een bepaalde vorm van centrale toetsing voor hen een goede vergelijking van eigen met ander werk zou zijn en dat zo ook de inhoud van het schoolonderzoek wordt beschermd tegen allerlei invloed van buiten het vak zelf.

Het bij het uitgaan van deze enquête nog niet bekende C.E.G.E.S. eindexamen lijkt ons eigenlijk het antwoord op veler wensen. De aan dit examen verbonden duidelijke programma- en stofbeschrijving vooraf, en het geheel aan de doelstellingen der V.G.N. aangepaste type vraagstelling (zie ook vr. 18.) zal er zeker toe leiden dat veel docenten meer zekerheid krijgen en dat althans een aantal van de genoemde bezwaren wegvallen. Daarnaast zullen veel collega's gestimuleerd worden bij het vinden van nieuwe lesvormen, ook de 40% die, vaak noodgedwongen, nog cursorisch lesgeven (vr. 7.).

Het is tenslotte nauwelijks vreemd te signaleren dat er bij veel docenten twijfels bestaan; zoals uit de vele opmerkingen onder vr. 20 wel blijkt niet t.a.v. de intrinsieke waarde van het vak; wel t.a.v. de eigen kennis, de mogelijkheid die uit te breiden en de mogelijkheid het eigen lesgeven d.m.v. o.a. een verbeterde werksituatie meer aan te passen aan de mogelijkheden van de leerling. Er kan ons inziens nauwelijks een voor het onderwijs waardevoller twijfel gevonden worden.

DEEL IV ROL V.G.N.

Hier horen naast de cijfers van vr. 20 eigenlijk de vele persoonlijke reacties thuis. Men kan er van op aan dat juist deze gegevens de MAVO-commissie erg hebben geïnspireerd. Toch moeten wij er ook op wijzen dat nog maar al te vaak vragen voortkomen uit een onvoldoende op de hoogte zijn met o.a. het werk van de V.G.N. en van vele andere

instanties die werkzaam zijn op het gebied van het geschiedenisonderwijs. Gaarne verwijzen wij nogmaals naar de vele publikaties in Kleio en ook naar het artikel van Dhr. Rutsen in dit nummer.

Vaak bleek ook dat men de V.G.N. graag wil zien als de instantie die het geschiedenisonderwijs vorm moet geven. Bij de huidige vrijheid dient men zich echter wel te realiseren dat de vorm en inhoud worden bepaald door de docenten zelf. Men kan er van op aan dat juist de vaak door docenten zelf genomen initiatieven door de V.G.N. worden gesteund en ook via het overleg tussen de vereniging en het departement verder worden uitgewerkt.

Veel tenslotte, zal afhangen van de daadwerkelijke bereidheid van de MAVO-docenten om zich binnen de V.G.N. in te zetten en deze vereniging te gebruiken als klankbord voor wensen en problemen. Alleen het tot verdere ontwikkeling brengen van de MAVO-afdeling binnen de V.G.N. maakt deze sterk genoeg om de positie van ons vak in allerlei overlegorganen zeker te stellen.

Welke conclusies nu moet de MAVO-commissie trekken uit de gegevens? Na overleg menen wij vooral een aantal punten te moeten benadrukken; zaken van een zodanig gewicht dat zij samen een soort richtsnoer kunnen vormen voor de beleidsbepaling in ons werk.

De volgende punten vooral zullen, zonder veel andere zaken te verwaarlozen, het beleid in de toekomst bepalen:

- versterking van het MAVO-deel der vereniging o.a. door intensiveren van het kontakt met het MAVO-onderwijs.
- grote aandacht voor de inschakeling van MAVO-docenten in het geheel van activiteiten in de vereniging; dit o.a. door het zoeken van mogelijkheden voor postscolaire vorming en het organiseren van regionale kontakten middels bijeenkomsten en het zoeken naar plaatselijke kontaktadressen voor MAVO-activiteiten binnen de afdelingen.
- het stimuleren vanuit onze commissie van de didaktische activiteiten van de V.G.N. Dit betreft bijv.
 - publikatie van artikelen op didaktisch gebied, les- en themamodellen e.d.
 - onderzoek naar de vorm van een onderwijsunit-geschiedenis
 - richtlijnen voor een "geschiedenismediatheek": een geïntegreerde verzameling onderwijshulpmiddelen en werkmateriaal als dia's, reproducties, transparanten, tijdschriften, modellen enz.
 - uitwisseling van praktische tips over materiaal, de verkrijgbaarheid en bruikbaarheid ervan en het uitwisselen van lesaanwijzingen e.d.
 - voortdurende aandacht voor de specifieke aard van het geschiedenis-onderwijs op het MAVO en het daaruit voortvloeiende aandacht vragen voor zaken als het MAVO-programma, de lessentabel en waar mogelijk ook bescherming van de positie van de MAVO-leraar.

Wij hopen met deze enquête in een behoefte aan gegevens over het vak Geschiedenis op het MAVO te hebben voorzien. Het zou ons nog meer verheugen als uw instemming, maar vooral uw kritiek en uw opmerkingen over ons werk voor U aanleiding zou zijn zich actief met de V.G.N. en het werk binnen deze vereniging bezig te houden; een lidmaatschap van de vereniging geeft U ongekende mogelijkheden ook zelf een deel van het beleid (en dus ook van het geschiedenisonderwijs zelf!) te bepalen.

De MAVO-commissie der V.G.N.
voor deze
b.g. kegge.

Onder scholieren bloeit de handel in scripties. Bijzonder in trek en dus prijzig zijn die werkstukken, die reeds door verschillende leraren achtereenvolgens met een hoog cijfer zijn gehonoreerd. Scherpe koersdalingen treden op wanneer een eerder goed bevonden scriptie geen genade kan vinden in de ogen van een andere docent.

Veel leraren zeggen slechte ervaringen te hebben opgedaan met deze vorm van zelfwerkzaamheid. Zij spreken over klakkeloos overschrijven, oppervlakkigheid en gebrek aan visie, aaneenrijging van feiten zonder voldoende verband. Zij constateren een gebrek aan motivatie voor het opzetten van een werkstuk en aan interesse zelfs voor interessante onderwerpen uit de geschiedenis.

NOODZAAK TOT INTENSIEVE BEGELEIDING

Nader onderzoek duidt erop, dat de slechte ervaringen zijn opgedaan door die leraren die hun leerlingen maar één of soms twee werkstukken hebben opgedragen en deze opdracht bijna uitsluitend *als huiswerk* lieten uitvoeren. Er staan ook getuigenissen van heel andere ervaringen tegenover. Zij zijn afkomstig van (minder) leraren, die hun leerlingen drie tot vier werkstukken in zelfwerkzaamheid lieten vervaardigen maar daarvoor veel *lestijd* ter beschikking stelden en zich moeite gaven om de studie te begeleiden. Zij spreken over grote interesse, groeiend historisch inzicht, vaak boven de verwachtingen uit, over groeiende vaardigheid en zelfstandigheid, goede resultaten en prettige kontakten tussen docent en leerlingen.

Beide groepen leraren hebben gelijk. Hun oordeel betreft immers niet het maken van werkstukken zelf maar constateert veeleer dat de leerlingen zo'n opdracht zonder intensieve begeleiding onmogelijk kunnen vervullen. Het is immers een behoorlijk zware opgave om een historisch werkstuk te maken voor iemand die wellicht nog nooit een historisch werk van enig niveau heeft gelezen. Wij veronderstellen vaak heel gemakkelijk een aantal vaardigheden bij de leerlingen die wij hun nooit geleerd hebben. Al te gemakkelijk schuiven wij het aanbrengen en inoefenen ervan met een ruim gebaar af op de neerlandici. Is het een wonder dat leerlingen niet beter weten te doen dan overschrijven uit boeken? Hoe kan er zonder begeleiding een werkstuk ontstaan dat enige waarde heeft? Een leraar echter die het maken van een werkstuk werkelijk begeleidt doet iets zeer fundamenteels. Hij helpt de leerlingen steeds meer zelfstandig met geschiedenis om te gaan en verantwoord te oordelen. Hij helpt hen bovendien aan een methodiek om een studie verantwoord op te zetten, waar zij nog jaren plezier van zullen hebben.

DE WAARDE VAN EEN WERKSTUK

Waarin is nu de waarde van een werkstuk gelegen in vergelijking met die van de klassikale les en van het zelfstandig bestuderen van een onderwerp uit literatuur?

In de klassikale les is de leerling in hoofdzaak ontvanger van informatie, interpretaties en inzichten. Dat is geen passieve functie. Het eindresultaat zal immers moeten zijn, dat de leerling de instructie ook werkelijk begrepen heeft. Hij zal het bijvoorbeeld met eigen woorden moeten kunnen weergeven, niet-gedoopte vergelijkingen moeten kunnen maken enz. Maar wel is het zo, dat de leraar zijn betoog heeft ingedeeld en opgebouwd:

de synthese is door hem gegeven. Hij heeft reeds onderscheid aangebracht in meer en minder relevante informatie, interpretaties aangeboden, vaak zelfs alles aangebracht waarop een verantwoorde en kritische beoordeling kan berusten.

Als men de leerling een opdracht geeft om *een onderwerp in literatuur* (niet-schoolboek) te bestuderen, vraagt men al meer zelfstandigheid. Als de leerling erover wordt ondervraagd, heeft deze zelf onderscheid moeten maken tussen meer en minder relevante zaken. Hij heeft moeten samenvatten, zelf de kern van de zaak moeten ontdekken. Het kader waarin het onderwerp kan worden gevat, is echter gegeven: de schrijver heeft een betoog opgebouwd, dat de leerling in grote lijnen kan overnemen. De leerling beoefent door deze wijze van werken op de skala van vaardigheden hogere trappen. Het is een vergissing uit het lagere niveau van het eindresultaat af te leiden dat de leerling niet hogere vaardigheden zou hebben beoefend. Men moet eerder daaruit de konklusie trekken, dat wij in de klassikale les reeds zoveel synthese hebben gelegd, dat op die hogere vaardigheden van de leerling dan geen beroep wordt gedaan.

Men gaat nog verder in de skala van vaardigheden, wanneer men leerlingen *een werkstuk* laat maken. Vanzelfsprekend bedoelen wij hier niet een scriptie die in hoofdzaak bestaat uit overnemen of excerpteren van bestaande literatuur. Wij bedoelen een werkstuk, waaruit een eigen opzet van de leerling blijkt. De leerling moet dan materiaal kunnen verzamelen en schiften, een aantal abstrakties (kriteria) kunnen toepassen op dat materiaal, er een probleemstelling of hoofdgedachte uit distilleren, dus een eigen synthese opbouwen. Tenslotte moet hij zijn hoofdgedachte in een betoog aan anderen kunnen overdragen. Het belangrijkste element in dit alles, boven de vaardigheden bij het zelfstandig bestuderen van literatuur, is, dat de leerling historische stof groepeerd tot een voor hem nieuwe ordening.

In abstrakto klinkt dit alles tamelijk hoogdravend. Men moet echter bedenken dat de leerlingen die hogere vaardigheden alleen op hun eigen niveau kunnen waarmaken. Men mag dus nooit verwachten dat leerlingen tot even verantwoorde en uitgebalanceerde hoofdgedachten en betogen zullen komen als de leraar in de klassikale les. Daardoor is het resultaat schijnbaar lager. Vervolgens moet men bedenken dat deze vaardigheden op alle niveau's mogelijk zijn; natuurlijk zal een analyse van het schrikbewind van Robespierre door een mavo-leerling van een ander niveau zijn dan van een gymnasiast.

DOELBEWUST WERKVORMEN KIEZEN

Een ander mogelijk misverstand dient voorkomen te worden. Hier wordt beslist niet gezegd, dat het werkstuk, als oefening in hogere vaardigheden, de enige wijze van werken of de beste zou zijn. Men zal telkens moeten kiezen voor die werkvorm, welke het meest dienstbaar is aan het doel dat men nastreeft. Het maken van een scriptie is een goede werkvorm als men zich tot doel stelt leerlingen te leren zelfstandig historische stof te analyseren en tot syntheses te komen. Heeft men als doel hen te leren hoe tot een verantwoord oordeel te komen, dan is wellicht, nadat zij het onderwerp goed bestudeerd hebben, de werkvorm discussie meer geschikt. Wanneer men de leerlingen kennis en inzicht wil laten opdoen over een aantal belangrijke historische of hedendaagse ontwikkelingen, is wellicht de klassikale les een meer efficiënte werkvorm. Al die aspecten van de doelstellingen dienen in het onderwijs aan bod te komen, en wel in samenhang met elkaar. Een doelbewuste afwisseling van werkvormen is meer op zijn plaats dan het zweren bij één bepaalde methodiek.

Een groot probleem doet zich hierbij voor. Om doelbewust te kunnen werken is het noodzakelijk dat wij ons bewust zijn welke doelstellingen wij eigenlijk beogen. De trits: kennis - inzicht - vaardigheden is hiervoor geheel onvoldoende. Inzicht is bijvoorbeeld ook

een vaardigheid. En wat bedoelen we eigenlijk met "inzicht"? Met eigen woorden kunnen weergeven? Of een zelfstandige analyse maken? Of een kritisch oordeel uitspreken? Wij zouden onze doelstellingen duidelijker moeten geleden om doelbewust aspecten van ons doel na te streven. Ieder aspect van het doel vraagt om een eigen methodiek. Om tot zo'n geleiding te komen is wellicht de indeling van de Amerikaanse onderwijsdeskundige B.S. Bloom, al vaak in Kleio genoemd, voorlopig een goed uitgangspunt. Op het cognitieve gebied onderscheidt hij zes elkaar opvolgende aspecten van het leerdoel. Van laag naar hoog: kennis - begrip - toepassing - analyse - synthese - waardeoordeel. Zonder hierop verder in te gaan, kan men zeggen dat het maken van een werkstuk zich bevindt op de hoogte van analyse en synthese.

BELANG VAN STUDIE-VAARDIGHEDEN

Het is begrijpelijk dat, naarmate wij hogere aspecten van het leerdoel nastreven, de begeleiding van de leraar intensiever zal moeten zijn. Deze begeleiding is niet alleen noodzakelijk vanwege het vakmatige karakter van het onderwerp (historische vaardigheden), maar evenzeer vanwege de hiermee samenhangende werkmethode. Het ligt voor de hand dat leerlingen niet uit zichzelf in staat zijn zo systematisch te werken dat een zelfstandig opgezet betoog het resultaat zal zijn. Wellicht hebben wij zelf een dergelijke methodiek by trial and error gevonden, dat is nog geen reden om dit ook onze leerlingen aan te doen. Uit ervaring blijkt van welke onschatbare betekenis het is als leerlingen in de hoogste klassen hebben geleerd systematisch, verantwoord en efficiënt een studieobject ter hand te nemen. Het is een verworvenheid voor welke verdere studie ook. Decanen van de universiteiten en hogescholen signaleren voortdurend hoe gebrekkig onze oud-leerlingen studie-vaardig zijn. Vooral blijkt het inzicht te ontbreken in het feit dat een studie verloopt in een aantal fasen, waarin ze stap voor stap en doelbewust een onderwerp kunnen gaan beheersen. Ervaring leert dat studenten die in hun schooltijd begeleid werden in het zelfstandig opzetten van studies een enorme voorsprong hebben op degenen die dat voorrecht missen.

EEN PROCEDURE VOOR EEN WERKSTUK

Gaan we nu over tot de praktijk van het werkstuk. In de loop van de jaren ben ik gekomen tot een systeem dat mij goed beviel. Als ik dit beschrijf betekent het niet dat ik dit als het enige of beste beschouw. Het belangrijkste is eigenlijk de gedachte dat er een systeem of procedure moet zijn, hoe deze ook is opgezet. Absolute voorwaarde voor zo'n systeem is, *dat de leraar op beslissende momenten in de procedure begeleidend kan optreden*;

Bijgaande procedure bestaat uit *acht fasen*. In vijf ervan heeft de leraar een controlerende of helpende functie. Om begeleiding mogelijk te maken hebben de eerste zes fasen van de procedure plaats *tijdens de lessen*, pas de twee laatste kunnen als huiswerk worden opgegeven.

Bij elk der fasen enig commentaar gebaseerd op een aantal jaren praktische ervaring met dit systeem.

1. *Keuze van een thema*

De leerlingen zoeken naar een thema door het naslaan van schoolboeken, door rondneuzen in de bibliotheek, door gesprekken onderling en met de leraar. Het is goed aan de tijd van zoeken een beperking te stellen, bijvoorbeeld niet langer dan twee lessen. Er zijn immers leerlingen die weken lang besluiteloos blijven zoeken. Sommige leerlingen

denken dat hun keuze pas persoonlijk is, als zij een onderwerp nemen dat nog door niemand anders is gekozen, bijvoorbeeld "De geschiedenis van het slotenmaken", "Wajangpoppen", "Jaroslav de Wijze van Kiev", enz. Men kan hen er dan op wijzen dat het "eigene" meer gelegen is in de wijze waarop de stof verwerkt wordt dan in het "gezochte" onderwerp.

PROCEDURE VOOR EEN WERKSTUK

in de klas

1. KEUZE VAN EEN THEMA
 - zoeken in literatuur
 - gekozen thema wordt *besproken met de leraar*:
 - = afgrenzing van het thema
 - = aangeven van geschikte literatuur
 - de keuze wordt vastgelegd
2. BEKNOPT SCHOOLBOEK
 - de allerbelangrijkste feiten bijeenzoeken
 - het thema plaatsen in het tijdperk
 - een globale indeling van het thema maken
 - de indeling *bespreken met de leraar*
3. FICHES
 - één bladzijde multomap voor elk onderdeel volgens goedgekeurde indeling
 - de gevonden feiten hierop invullen
4. UITVOERIG HANDBOEK
 - gegevens bijeenzoeken
 - aanbrengen op de fiches
5. MONOGRAFIE(ën)
 - van nu af niet of nauwelijks nieuwe feiten toevoegen
 - zoeken naar:
 - = inzichten in de gegeven feiten
 - = interpretaties van de gegeven feiten
 - = verbanden tussen de feiten: grote lijn, ontwikkeling, proces
 - = hoofdgedachte en probleemstelling
 - deze gegevens aanbrengen op de fiches
 - hoofdgedachte en probleemstelling formuleren en *bespreken met de leraar*
6. BRONNEN
 - een of meerdere bronnen (geschriften uit die tijd) verzamelen
 - die betrekking hebben op de hoofdgedachte
 - en verwerken in betoog of argumentatie

7. EERSTE VORMGEVING

- aan de hand van hoofdgedachte en fiches het onderwerp uitschrijven
- voorzien van een pakkende probleemstelling (inleiding)
- opgezet als een betoog of argumentatie
- gevolgd door een konklusie
- dit "klad" na te kijken door de leraar en bespreking:
 - = aanwijzingen tot korrekties en aanvullingen
 - = controleren van bronvermelding en literatuurlijstje

8. DEFINITIEVE VORMGEVING

- resultaat kan gelden voor schoolonderzoek
- leraar bepaalt het eindcijfer

Zodra de leerling een thema gekozen heeft, bespreekt hij het met de leraar. Dat heeft twee functies. *Vooreerst* moet de leerling meestal geholpen worden het gekozen thema te *begrenzen*. De meeste leerlingen kiezen een veel te uitvoerig onderwerp. Uitwerking ervan kan moeilijk iets meer opleveren dan wat een schoolboek ook al samenvattend weergeeft. De leerlingen zouden zich juist diepgaander moeten inwerken in een beperkter onderdeel. Het onderwerp "Napoleon" bijvoorbeeld is veel te groot. De leraar helpt de leerling dan er een onderdeel uit te kiezen dat overzienbaar is en toch een geheel kan vormen, bijvoorbeeld "De Jeugd van Napoleon", "De weg naar het keizerschap", "Napoleon als veldheer", "Napoleon als dictator", "Napoleon en Engeland", "De honderd dagen" enz. Ook dient het onderwerp afgegrensd te worden van andere themata. De leraar kan in het eerste gesprek bijvoorbeeld al aangeven dat bij het onderwerp "Napoleon en Engeland" de handelshegemonie van dat land een rol speelt. Dat daarvan wel relevante gegevens moeten worden bestudeerd, maar dat het op zich een apart thema zou kunnen zijn. De leerling moet zich dan beperken tot enkele grote lijnen om niet verstrikt te raken in een langdurige zijweg.

Vervolgens moet de leraar nagaan of er voldoende *geschikte literatuur* bereikbaar is over het gekozen onderwerp. Wanneer daaraan gebrek wordt gekonstateerd, zal men vaak gedwongen zijn een overigens goed onderwerp af te wijzen. Bijvoorbeeld wanneer de literatuur in het algemeen hierover te moeilijk is, of als er geen geschikte literatuur aanwezig is in klas of bibliotheek.

De leraar zal er veel plezier van hebben wanneer hij voor elke leerling een bladzijde uit een (multo-)cahier reserveert en daarin door korte notities het resultaat van het gesprek vastlegt. Een zeer praktische suggestie is ook deze: wanneer de keuze tot wederzijdse tevredenheid is gedaan, wordt deze vastgelegd en staat men geen verandering van onderwerp meer toe. Iedere leerling merkt immers al kort nadat hij met een onderwerp begonnen is, dat het toch gekompliceerder was dan hij gedacht had. Hij heeft dan de neiging te vluchten en een ander onderwerp te zoeken. Bij een nieuw thema zou hij opnieuw voor zo'n drempel komen te staan. Het is verstandig de leerlingen uit te leggen dat bij elke studie, welke dan ook, na enige tijd zo'n drempel zichtbaar wordt. Dat de enige manier om er overheen te komen is, flink door te zetten. Hoogstens kan men verandering van onderwerp billijken als blijkt dat de leraar zich heeft vergist, bijvoorbeeld bij het schatten van de omvang van een onderwerp of t.a.v. geschiktheid en bereikbaarheid van de nodige literatuur.

2. *Beknopt schoolboek*

De leerling maakt zich eerst met de grote lijnen en de belangrijkste feiten van zijn onderwerp vertrouwd door een beknopt schoolboek te bestuderen. We noemen bijvoorbeeld Kalkwiek, Adang en Vercauteren, Alkemade enz. Zo'n schoolboek heeft reeds een selectie gemaakt uit de ter zake doende feiten en inzichten, meestal zeer globaal. Bovendien bestudeert de leerling de "omgeving" van zijn onderwerp om het in zijn verband te plaatsen. Meestal is het hoofdstuk ervóór en dat erna voldoende.

Van dat alles maakt de leerling aantekeningen. Hij heeft dan verzameld een groep aantekeningen die gedetailleerd op zijn onderwerp ingaan en een groep meer globale notities over de omgeving van het thema. Daaruit moet hij nu een *indeling* opzetten. Het is niet zeker dat deze indeling tevens het schema voor de scriptie zal zijn. Het gaat er hier vooral om, dat hij een indeling ontwerpt waarin gegevens, voortkomend uit verdere studie, systematisch kunnen worden opgenomen.

Dit schema is het voorwerp van de tweede bespreking met de leraar. Hij zal hier, zeker de eerste keren, wel de nodige wijzigingen moeten voorstellen. Meestal zal in dit gesprek al een eerste suggestie van de leraar uitgaan over een mogelijke hoofdgedachte. De leraar doet er verstandig aan, deze indeling in het eigen cahier kort te noteren.

3. *Fiches*

Nu moeten de leerlingen een systeem aanleggen waarin, gebaseerd op de besproken indeling, de verdere gegevens kunnen worden ondergebracht. De leerlingen reserveren in een multomap daartoe voor elk onderdeel of sub-onderdeel een hele pagina. Zo hebben zij een apart vel voor de voorgeschiedenis, een voor de probleemstelling en inleiding, een apart vel voor punt 1a, 1b enz., voor de na-geschiedenis en voor konklusies. Op deze bladen vullen zij nu de gegevens in, die zij gevonden hebben in het beknopte schoolboek. Het kost enige moeite de leerlingen ervan te overtuigen dat het aanleggen van zo'n systeem geen omweg is. Pas in latere fasen van de studie voor een werkstuk begrijpen ze het nut ervan. Dan pas merken zij dat door middel van de "fiches" de integratie van gegevens uit meerdere bronnen *per onderdeel* kan plaats vinden. Dat hierdoor de wijze van noteren en samenvatten veel sneller gaat. En dat men bij de verdere studie veel gericht te werk gaat.

4. *Uitvoerig handboek*

De leerlingen gaan nu de basisgegevens aanvullen met meer gedetailleerde feiten uit een uitvoeriger handboek. Wat men onder een uitvoerig handboek moet verstaan hangt af van het niveau van de leerlingen. Op het vwo kan men daaronder rekenen Seasams Wereldgeschiedenis, De Rek, de historische encyclopedie, eventueel Bartstra, Riekwel enz. Op het mavo kan men er bijvoorbeeld (de oude) Novem, Passage, Memoriael, Fontaine enz. voor gebruiken, dus wat uitvoeriger vwo-leerboeken. De leerlingen lezen de betreffende hoofdstukken door en maken al lezende aantekeningen op de fiches.

5. *Monografie(ën)*

Daarna nemen de leerlingen die literatuur ter hand, die ter sprake kwam in het gesprek met de leraar over de keuze van het onderwerp. Het kan gaan om één boek, om één of meerdere hoofdstukken uit één of meerdere boeken, om een serie artikelen. Voor het mavo kan vaak een hoofdstuk van een voor het vwo eerder genoemd "uitvoerig handboek" de functie van monografie vervullen.

Van het grootste belang is het de leerlingen er in dit stadium op te wijzen, dat er van nu af

geen nieuwe feiten meer moeten worden verzameld, tenzij in uitzonderlijke gevallen. Daardoor verhindert men dat het eindresultaat een opsomming van feiten wordt. De monografie heeft een *integratieve* functie. Bij het lezen ervan gaat het er om de reeds verzamelde feiten in hun betekenis en achtergrond te leren zien. Ze moeten leren begrijpen wat er in de kern aan de hand was. Hoe de feiten geïnterpreteerd kunnen worden. Hebben ze in het beknopte schoolboek voor het onderwerp "Opkomst van het Duitse nationalisme" vernomen van enkele verspreide revolutionaire bewegingen rond 1820, dan hebben ze in het uitvoerige handboek Vater Jahn ontmoet. Uit de monografie zouden ze bijvoorbeeld kunnen opmaken dat hij en soortgenoten eigenlijk derde-rangsfiguren zijn geweest omdat de werkelijke groten van die tijd zich afzijdig hielden van politiek (en de oorzaak daarvan).

Behalve inzichten en achtergronden bij reeds gevonden gegevens, zullen de leerlingen door het lezen van de monografie gewezen worden op verbanden tussen die feiten. Ze zullen enigermate een grote lijn in hun onderwerp gaan ontdekken, de ontwikkeling, het proces onderkennen in de historische gebeurtenissen. Tenslotte zal hun aandacht zich verdichten rond het zoeken naar een *centrale probleemstelling of een hoofdgedachte*. Het is niet noodzakelijk dat de leerlingen de gehele conceptie van de schrijver van de monografie overnemen. Dikwijls zal een aspect of een onderdeel ervan voldoende zijn.

Als al deze gegevens zijn opgenomen in de fiches, komt de leerling voor de derde maal in gesprek met de leraar, nu rond de hoofdgedachte. Men moet niet al te hoge verwachtingen hebben van de gevonden probleemstellingen. Alleen al de eis dat er een hoofdgedacht moet zijn, is veelal volstrekt nieuw voor de leerlingen. Het is een moeilijke opgave. Het is al zeer waardevol wanneer ze op dat gebied even zelf hebben moeten zoeken en denken. De leraar moet in het gesprek de leerling helpen zijn hoofdgedachte — als die tenminste historisch verantwoord kan zijn — nader uit te werken en te preciseren. De leerlingen blijken er veel van te leren. Reeds bij de derde of vierde scriptie komen zij met interessante en soms goed doordachte probleemstellingen aandragen. Maar zoals gezegd, men kan natuurlijk niet verwachten dat ze met voorstellen komen die evenwaardig zijn aan het betoog van de leraar of van de monografie.

De besproken hoofdgedachte wordt nu schematisch uitgewerkt op een aparte fiche. Het is raadzaam dit alsnog even na te kijken, om af te checken wat in het gesprek is overgekomen.

6. Bronnen

Als het maar even mogelijk was trachtte ik de leerlingen ertoe te brengen een of meerdere bronnen, geschriften uit de tijd van het onderwerp, in het werkstuk te verwerken. Als dergelijke bronnen niet gevonden worden in de monografie moet de leraar daarbij helpen. Het gaat dan om een of meerdere bronnen *die te maken hebben met de hoofdgedachte*. De leerlingen zullen dan uit het (niet te omvangrijke) bronnenmateriaal datgene moeten zoeken dat hun hoofdgedachte betreft, bewijst of versterkt. Deze bron(nen) worden dan uiteindelijk in de tekst van het werkstuk geïntegreerd.

7. Eerste vormgeving

Tot nu toe werden alle fasen van het werkstuk doorlopen tijdens speciale uren, in de klas dus. De reden daarvan is dat de meeste noodzaak tot begeleiding daar aanwezig is. Van dan af kan het werk thuis gebeuren, mits de leraar er voldoende tijd voor laat. Een prettig bijverschijnsel van deze methode is hierin gelegen, dat de leerling met de opzet van zijn werkstuk al zo ver gevorderd is en de leraar daarvan aantekening heeft gehouden, dat het

vrijwel onmogelijk wordt alsnog een scriptie van iemand anders over te schrijven. Gebeurt dat toch, dan merkt de leraar dat bij het nakijken al terstond.

De leerling moet nu aan de hand van de probleemstelling of hoofdgedachte de verschillende in de fiches verzamelde gegevens trachten te verbinden. Hij krijgt de opdracht niet een verhaal of relaas te schrijven, maar een *betoog* op te bouwen: hij moet iets met zijn werkstuk willen zéppen. Het betoog moet dan ook uitmonden in een samenvattende konklusie. Verder moet hij de lezer van zijn werkstuk motiveren tot verder lezen door een pakkende, eventueel aan de aktualiteit ontleende probleemstelling en inleiding. Ik zei vaak: "Je moeder moet het interessant vinden!" Zij staat welwillend tegenover het werkstuk omdat het van eigen zoon of dochter komt. Maar door het lezen van de interessante probleemstelling zou zij ook belangstelling moeten krijgen voor het onderwerp zelf. Tenslotte moeten aanhalingen voorzien zijn van een vindplaats en is een literatuurlijstje aan het einde een voorwaarde.

De eerste vormgeving, het "klad", (leesbaarheid vereist!) wordt door de leraar nagekeken aan de hand van zijn eigen aantekeningen. Men denke niet dat de hooggestemde opdracht een even hooggesteld resultaat zal hebben. Nogmaals, het gaat erom dat leerlingen *op hun eigen niveau* enige tijd bezig zijn geweest met opdrachten die verder gaan dan het reproduceren van wat anderen gezegd hebben. De leraar geeft aan waar hij wijzigingen nuttig of nodig vindt, waar iets beter zou kunnen worden weggelaten of iets moet worden aangevuld. Daarna bespreekt de leraar dit alles met de leerling. Het ligt voor de hand dat de leraar aantekening maakt van zijn aanwijzingen en alvast een globaal idee noteert over het cijfer dat hij aan het (verbeterde en bijgewerkte) werkstuk zal gaan hechten.

8. *Definitieve vormgeving*

De leerlingen schrijven of typen het werkstuk, na de gevraagde verbeteringen te hebben aangebracht, in het net. De leraar kijkt dit nog eenmaal na, alleen of vrijwel alleen lettend op die punten waar hij om verbeteringen heeft gevraagd. Tenslotte bepaalt hij het cijfer. Wanneer de leerlingen op een zodanige wijze bezig zijn geweest met geschiedenisstudie, lijkt het onnodig hierover bij het schoolonderzoek nog mondeling te examineren. Het is maar wat men met een speciaal onderwerp wil. Als men kennis en inzichten verlangt, die mondeling kunnen worden gereproduceerd, moet men matuurlijk een examen houden. Als het gaat om hogere vaardigheden, het toepassen, analyseren en synthetiseren, is het vervaardigen van een scriptie op zich voldoende. Men kan dan ook volstaan met het vaststellen van een datum waarop een bepaalde scriptie moet worden ingeleverd. Het cijfer geldt dan zonder verdere ondervraging voor het schoolonderzoek-onderdeel.

Men kan dezelfde methode natuurlijk ook gebruiken zonder de beide laatste fasen. Het eindresultaat van zes fasen studie kan dan zijn een niet al te beknopt schema van het onderwerp met een literatuurlijst. Het ligt voor de hand dat in dat geval wel een mondeling examen op zijn plaats is. Men kan dan echter minder resultaat verwachten wat betreft de synthese die de leerling heeft gevonden. Het blijkt telkens weer dat de worsteling om tot een "eenheid" te komen, om de hoofdgedachte tot in elk onderdeel door te laten werken, niet alleen zeer inspannend voor de leerlingen is maar ook bijzonder vormend.

INOEFENEN MET DE KLAS

Men kan de leerlingen deze of een dergelijke procedure uitleggen, waarna zij voor een eerste onderwerp aan het werk gaan. Beter is het wanneer zij in eerste instantie wat meer aan de hand worden gehouden om zo'n methodiek in te oefenen. Ik gebruikte daarvoor

een onderwerp uit de negentiende eeuw, dat ik als basis voor de behandeling van de laatste halve eeuw beschouwde, n.l. de wording van de Duitse eenheid. Daarin komen begrippen als liberalisme en nationalisme tamelijk fundamenteel aan de orde, krijgt men enig idee van de staatkundige situatie van Europa tot de eerste wereldoorlog en wordt een fundament van inzicht gelegd in de achtergronden van het nationaal-socialisme in Duitsland. Dat onderwerp kan men het beste behandelen in de vierde klas van het vwo, de vierde klas van het havo of de derde klas van het vierjarig mavo. Dan is de methodiek voor het zelfstandig opzetten van examenonderwerpen tijdig ingeoefend. Bij de keuze van zo'n oefen-onderwerp speelt ook de vraag een rol, of men er voldoende materiaal voor heeft. Eventueel kan men uit sommige beknopte en uitvoerige handboeken fotokopieën van de enkele benodigde bladzijden maken.

Men deelt voor het oefen-onderwerp de klas in groepen van vier in. De oefen-periode behelst een afwisseling van werken in klassikaal verband, in kleine groepen en individueel. Voor fase twee geeft men aan de groepen enkele exemplaren (fotokopieën) van beknopte schoolboeken. Daaruit komt elke groep tot een voorstel van de meest belangrijke feiten en een indeling. Door middel van rapportage (al of niet op flaps) worden de gevonden gegevens uitgewisseld, vastgesteld wordt welke feiten relevant zijn en hoe de indeling wordt opgezet. Iedere leerling maakt nu voor zichzelf een systeem van fiches. Dan krijgt iedere groep enkele uitvoerige handboeken (of fotokopieën van de bedoelde passages) om na te gaan welke feiten er over het onderwerp te vinden zijn. Ook deze worden uitgewisseld, vastgesteld en aangetekend in de fiches. De monografie brengt dan problemen mee. Wanneer men voldoende exemplaren van een boekje bezit, kan dat er natuurlijk voor gebruikt worden. Nuttig is het om minstens één artikel gestencild voor te leggen aan de groepen. Als dat niet voldoende is, kan de leraar zelf een monografie doorwerken en hoofdstuk na hoofdstuk de daaruit geselecteerde inzichten, interpretaties en verbanden in klassikale lessen aan de leerlingen voorleggen, voortdurend met hen besprekend waar in de fiches de gegevens moeten worden aangetekend. In een klasgesprek kan men dan tenslotte tot een hoofdgedachte komen. Elke leerling geeft deze op een fiche weer. Dan kan de leraar enkele bronnen in de klas bespreken en in een klasgesprek achterhalen welke ervan de hoofdgedachte raken. Nu kan iedere leerling de scriptie thuis uitschrijven. Door deze wijze van inoefenen beginnen de leerlingen het nut van zo'n procedure te begrijpen en wordt er in groepsverband in getraind.

AANGEVOERDE BEZWAREN

De geduldige lezer zal al verschillende malen een tegenwerping hebben willen maken. Terecht, er kleven moeilijkheden aan deze werkwijze die niet allemaal te overwinnen zijn. Men bedenke echter eerst dat niemand verplicht is aldus te werk te gaan. De enige konklusie uit dit geheel die m.i. dwingend is, komt hierop neer: als men overgaat op het laten maken van werkstukken dan is deze of een dergelijke procedure noodzakelijk, wil het enig resultaat opleveren. We gaan nu nog enkele vaak gehoorde bezwaren langs.

1. Een eerste bezwaar wordt gevormd door het duidelijke *gebrek aan hulpmiddelen* die voor deze werkwijze vereist zijn, in casu literatuur. Zoiets kan men niet van de ene op de andere dag verzamelen. Jarenlang met zorg de schaarse budgetten besteden en veelvuldig uitverkopen en antiquarische boekhandels bezoeken, dat leidt tot een voor deze werkwijze geschikt bibliotheekje, dat permanent in het (vak)lokaal aanwezig moet zijn. Veel leraren besluiten voor de eindexamenklassen dan maar een greep te doen in de eigen boekenkast. Op zich een merkwaardige zaak dat onderwijsverbetering op die wijze tot

stand moet komen, maar als men daarmee zijn "arbeidsvreugde" kan verhogen bedenkt men eventueel ook nog wel dat die boeken nu tenminste gebruikt worden. Stadsbibliotheken bieden uiteindelijk ook geen oplossing. De uitleentijd is meestal te kort om de leerlingen *tijdens de lessen* met die boeken te laten werken. Als het werkstuk om die reden toch thuis moet worden gemaakt, ontbreekt de zo hoogst noodzakelijke begeleiding door de leraar. Het is inderdaad een groot probleem voor die leraren die nog niet over een behoorlijke klasbibliotheek beschikken. Zij zouden echter moeten bedenken dat er wel degelijk gelden voor beschikbaar zijn, hoe weinig ook. Als men daarvan in de vorige jaren geen gebruik heeft gemaakt, heeft men inderdaad kortzichtig gehandeld.

2. Een tweede moeilijkheid wordt vaak opgeworpen en betreft het *langzame tempo* waarin de leerlingen door middel van zelfwerkzaamheid tot resultaten komen. Inderdaad, wanneer ze niet al enkele jaren training hebben gehad in zelfwerkzaamheidsdidactiek en er in de eindexamenklas voor het eerst mee in aanraking komen, ontbreken bij hen de meest voor de hand liggende vaardigheden daartoe (kunnen lezen, samenvatten, aantekeningen maken, schematiseren enz.). Bovendien ontbreekt bij deze leerlingen vaak de ernst om op deze wijze te studeren; zij zijn immers niet gewend dat er op hun zelfstandigheid vertrouwd wordt. Wil men de hogere aspecten van onze doelstellingen bereiken dan moet men vanaf de eerste of tweede klas daarvoor de grondslagen gaan leggen: regelmatig terugkerende opdrachten voor zelfwerkzaamheid zijn dan noodzakelijk. Wie dat echter heeft gedaan, zal in de hoogste klassen nauwelijks moeilijkheden ondervinden ten gevolge van een te laag tempo. Het is echter duidelijk, dat het tempo, waarmee men door de stof gaat bij een klassikale behandeling (vertelling en betoog van de leraar) hoger ligt, maar daarbij streeft men de bedoelde vaardigheden niet na. Die vragen meer tijd.

3. Een groot probleem is gelegen in het feit dat de leraar *enorm veel tijd* nodig heeft om alle werkstukken na te kijken. In de praktijk blijkt het heel goed mogelijk om — ook met klassen van dertig leerlingen — de verschillende gesprekken met de leerlingen te voeren tijdens de zelfwerkzaamheidslessen. Het nakijken echter moet buiten de lessen gebeuren. De taak wordt enigszins verlicht wanneer men het resultaat van de gesprekken met de leerlingen over het werkstuk kort heeft aangetekend. Ook is het niet noodzakelijk het "net" helemaal door te werken. Maar blijft staan dat het hier gaat om een geweldig karwei. We kunnen er — schrale troost — wellicht een beetje door aanvoelen wat onze collegae neerlandici voor alle klassen te doorstaan hebben.

4. Een bezwaar, inherent aan de hier uiteengezette procedure is, dat men feitelijk moet blijven staan bij die *onderwerpen, die ook in een schoolboek* worden behandeld. Een leerling die aankomt met "Jan Steen als kunstenaar" of "De achttiende dynastie in het oude Egypte" kan een fundamenteel gedeelte van de procedure niet volgen. Ik had de gewoonte om na het gezamenlijke oefen-onderwerp een tweede, zelfstandig te bestuderen thema alleen goed te keuren als het ook in een schoolboek te vinden zou zijn. Door twee maal met de procedure gewerkt te hebben blijken de meeste leerlingen een eigen systematiek ontwikkeld te hebben, die in hoofdzaak overeenkomt met de voorgelegde procedure. Ze vinden dan in een uitgebreider handboek ook wel zoveel aanduidingen dat een indeling tot stand kan komen, zodat fiches kunnen worden gemaakt.

5. Vaak wordt een moeilijkheid gehoord, dat de prestaties van de leerlingen, ook bij

intensieve begeleiding, toch op *een laag niveau* staan. Vanzelfsprekend staat datgene wat de leerlingen louter reproduceren inhoudelijk op een hoger niveau. Niemand zal ontkennen dat ze ook heel wat moeten kunnen reproduceren. Maar dan zeggen ze feitelijk ons niveau na. Ze halen natuurlijk ons niveau niet als ze zelfstandig aan de gang moeten gaan. Wie in het gelukkige bezit is van een opstel of scriptie van eigen hand in de hoogste klas van het v.h.m.o. of Pedagogische Academie, moet daaruit konstaten dat hij ook zelf toen nog niet op het niveau stond dat hij nu bereikt heeft. Wij moeten het afleren om pas tevreden te zijn wanneer leerlingen een werkstuk afleveren dat op ons niveau staat.

6. Daarmee hangt samen een vraag die wordt gesteld over het eindcijfer. Wanneer werkstukken zo begeleid worden en zelfs het "klad" rijkelijk voorzien kan worden van aanwijzingen, behalen de leerlingen voor werkstukken *vrijwel alleen voldoende*. Het is waar. Men kan bij het cijfer rekening houden met de eigen inbreng van de leraar, maar als de leraar pas tevreden is wanneer zijn aanwijzingen zijn opgevolgd, kan hij er natuurlijk niet langs voor het eindresultaat een voldoende te geven. Is dat een bezwaar? Hier raken wij aan een fundamenteel probleem rond de wijze waarop in het onderwijs beoordeeld wordt. Wij zijn niet gewend eerst te evalueren of en hoe ons onderricht is overgekomen. We geven meteen een beoordeling. Is het eigenlijk niet meer in overeenstemming met de onderwijstaak om leerlingen te helpen goede studieresultaten te verkrijgen? Als wij dat doen, waarom mogen diegenen dan niet een voldoende krijgen, die onze aanwijzingen goed hebben opgevolgd?

7. Een moeilijkheid wordt opgeroepen wanneer men de leerlingen ook *in groepen werkstukken laat maken*. Men kan dan hogere eisen aan het eindresultaat — zeker wat de omvang betreft — stellen, en een overzicht willen hebben van het aandeel van elk der groepsleden. Maar het eindresultaat, wil het goed zijn, zal toch een eenheid moeten vormen. Wanneer men de eerste zes fasen van de procedure in de klas laat plaats vinden, kan men inderdaad controleren of een evenredige werkverdeling wordt gevolgd. Men kan dan elke leerling van die groep hetzelfde cijfer toekennen, tenzij uitdrukkelijk blijkt dat een of meer groepsleden minder of weinig inbreng hebben gehad.

Daarbij moet men principieel stellen: men moet niet nalaten op zich goede en efficiënte onderwijsmethoden toe te passen omdat het daardoor wellicht wat moeilijker wordt een cijfer te geven. Belangrijker is dat een onderwijsresultaat geëvalueerd kan worden, afgezien van wat dat voor beoordeling voor elke afzonderlijke leerling betekent. Wij geven geen onderwijs om cijfers te kunnen geven, maar om de leerlingen iets te leren.

8. Tenslotte een moeilijkheid die herhaaldelijk door *mavo-docenten* wordt opgeworpen. Zij betogen vaak dat *hun leerlingen niet tot genoemde hogere vaardigheden in staat* zijn. Met name sinds de invoering van het havo hun scholen "afgeroomd" heeft. Persoonlijk heb ik geen ervaring met mavo-klassen opgedaan. Wel weet ik dat de werkstukken van leerlingen van het havo een duidelijk verschil in niveau vertoonden vergeleken met die van vwo-leerlingen. Maar dat was het eigen niveau van de havo-leerling.

Belangrijker is dit: een aantal mavo-leraren die precies deze procedure hebben toegepast, verzekerde mij dat het uitstekend werkt. Twee opmerkingen zijn daarbij van belang. De eerste is, dat op veel mavo-scholen ondanks vernieuwingen nog steeds in de meeste vakken het laten reproduceren van voorgelegde kennis de hoofdschotel vormt van het onderwijs. De leerlingen krijgen dan nauwelijks de kans om hun eigen capaciteiten te ontplooiën. Het is een vrij algemene klacht die men van havo-scholen hoort, dat "doorgestroomde"

mavo-leerlingen, hoe begaafd vaak ook, nauwelijks in staat zijn tot zelfstandige studie. Wellicht maakt deze opmerking de werkelijke ondergrond van het bezwaar duidelijk. Een tweede opmerking raakt wellicht de kern van de zaak. Men gaat er gewoonlijk van uit, dat hogere vaardigheden als toepassing, analyse en synthese alleen maar voor vwo-leerlingen haalbaar zijn en pas echt op universiteiten tot hun recht komen. Maar ook een kleuter analyseert en synthetiseert, zij het op een ander niveau. Bijvoorbeeld wanneer een kind een tekening bedenkt of een plan maakt om met blokken een toren te bouwen. Natuurlijk zijn de scripties van mavo-leerlingen niet geschikt om als artikel in een tijdschrift opgenomen te worden. Het ligt voor de hand dat de hoofdgedachte ervan tamelijk simpel zal zijn. Men moet echter niet het vwo-niveau als maatstaf nemen, maar het eigen mavo-niveau.

Ik ben mij ervan bewust dat met het onderwerp "werkstukken" allerlei andere, fundamentele problematieken samenhangen, die hier slechts kort konden worden aangeraakt. Het zou echter niet verstandig zijn met vormen van zelfwerkzaamheid te wachten totdat het geschiedenisonderwijs in al zijn aspecten zal zijn doorgelicht. Al doende raken we meer vertrouwd met de dieperliggende problemen (doelstellingen bijvoorbeeld) dan door theoretiseren alleen, mits we bereid zijn onze praktijk voortdurend kritisch te evalueren.

P.H.F. Gieles,
onderwijskundig vakmedewerker
Katholiek Pedagogisch Centrum

PRINSESSESCHOOL voor MAVO
Van Bossestraat 84,
Amsterdam, Oud-West, tel. 020-125886,

gevraagd:
leraar/lerares geschiedenis voor 10
lessen.

Brieven aan de dir. P.J. Kaaij,
Hollanderstraat 105, Den Haag, tel.
070-399154.

In dit artikel zal een poging ondernomen worden om een aantal richtlijnen en titels te geven voor een geschiedenisbibliotheek. Dit is een zeer delicate zaak, daar er nogal wat kaf onder het koren is op het punt van historische literatuur. In dit artikel zal vooral gelet worden op de bruikbaarheid van het boek voor de mavo-leerling. Vakspecialisten zullen in de genoemde boeken wel een aantal onjuiste of ten dele onjuiste beweringen aantreffen. Naar mijn mening is het vooral voor mavo-leerlingen wel eens nodig om ter wille van de leesbaarheid enkele concessies te doen t.a.v. het wetenschappelijke mits er maar geen aperte onjuistheden gedebiteerd worden.

Een geschiedenisbibliotheek kan op twee manieren benut worden. Het kan een uitleenbibliotheek zijn, waar de leerlingen boeken kunnen lenen die ze dan thuis moeten lezen. Zelf heb ik dit enkele jaren gedaan. In de tweede klas moesten mijn leerlingen voor elk rapport een boek lezen. Uit een aantal boeken kon volstaan worden met een deel. Dit hing dan samen met de moeilijkheidsgraad van het boek of de omvang. Een klein aantal leerlingen had doorgaans geen flauwe notie van het gelezenen, maar dit waren dan ook geen beste leerlingen. Vele leerlingen konden echter bij de ondervraging zeer zinnige dingen naar voren brengen. Bij de aanschaf van boeken voor de uitlening moet natuurlijk de leesbaarheid voorop staan. Het boek moet door de leerling zelfstandig zonder al te veel problemen gelezen kunnen worden. Dit vereist een eenvoudig woordgebruik en een vermijden van allerlei ingewikkelde vaktermen.

Een tweede manier van gebruik is het benutten van de bibliotheek in het vaklokaal voor geschiedenis. De boeken worden dan niet in de eerste plaats gebruikt als leesboek, maar als naslagwerk, waar een aantal gegevens uit geput kunnen worden. Het gaat dan in de regel niet om het gehele boek, doch om een stuk er uit. De moeilijkheidsgraad van een dergelijk boek kan hoger liggen. Uit een boek met een wat moeilijker woordgebruik kan een leerling ook gegevens putten. Bovendien gaan de boeken niet het lokaal uit, zodat de leraar altijd kan assisteren bij zaken die niet geheel begrepen worden. Deze boeken kunnen gebruikt worden voor het maken van werkstukken in de klas, of het uitvoeren van taken. De bibliotheek vormt dan een onderdeel van het geheel van leermiddelen voor de geschiedenisles. In deze bibliotheek zullen ook boeken moeten voorkomen die een overzicht geven over de gehele geschiedenis. Ik denk bijvoorbeeld aan de Sesam-wereld-geschiedenis, die weer op de markt wordt gebracht door de uitgeverij Amsterdam Boek B.V. (voorheen Geïllustreerde Pers).

In het nu volgende zal een bespreking gegeven worden van een 20-tal boeken.

1. De Fibula Juniorreeks (prijs f 5,90, omvang ongeveer 100 pagina's per deel). Een aantal van deze boekjes heb ik zelf in mijn eigen bibliotheek opgenomen en mijn ervaring is dat veel leerlingen deze boekjes met plezier lezen zonder al te veel moeilijkheden. De moeilijkheidsfactor van deze boekjes is niet geheel gelijk, maar dit zal nog nader worden aangegeven bij afzonderlijke bespreking der deeltjes. De boekjes zijn hun prijs beslist ten volle waard.

G.L. Proctor - *De Vikingen*.

De tekst is zeer eenvoudig en ook voor een eersteklasser goed leesbaar. Een groot aantal illustraties verlevendigen het geheel. Bovendien zijn de afbeeldingen precies daar geplaatst waar ze in de tekst thuishoren. In het boekje wordt het gezin van Sigurd Haraldson ten tonele gevoerd. Door een beschrijving van dit gezin wordt een beschrijving gegeven over het gezinsleven, boerderij, kleding, scheepsbouw en scheepvaart der Vikingen. Verder wordt een hoofdstuk gewijd aan de Vikingen in landen als Engeland, Ierland en Nederland. Uitgebreid wordt verteld over de tochten naar IJsland, Groenland en Amerika. In dit gedeelte worden hele stukken geciteerd uit de Vinlandsaga's. Voorts wordt verteld over de Germaanse godsdienst en de kerstening der Vikingen. Aan het eind van het boekje is een jaartallenlijst, verklarende woordenlijst en een beschrijving van de bronnen over de Vikingen opgenomen. Zeer geschikt als leesboek en als naslagwerk.

E.J. Sheppard - *Oud Egypte*.

Het boek begint met een beschrijving van het land en de Nijl. Het verhaal is min of meer gegoten in de vorm van een reis langs de Nijl. De reis voert langs verschillende plaatsen en hier wordt dan uitgewijd over een aantal zaken. Bij de plaats Gizeh komen uiteraard de piramiden ter sprake. I.v. hiermee wordt gesteld dat Herodotus in de 6de eeuw Egypte bereisde. Herodotus leefde echter omstreekt 450 v. Chr. Uitgebreid wordt gesproken over grafvondsten.

Vooraf veel aandacht wordt besteed aan de 18de dynastie. Figuren als Hatsjepsot en Echnaton worden ten tonele gevoerd. Uitgebreid wordt verteld over Toetanchamon en zijn graf. In het stuk over Echnaton wordt ook de godsdienstige ommekeer en de reactie daarop uitgewerkt. Aan het eind van het boek zijn nog enkele losse stukjes opgenomen over de ontcijfering van het Egyptische schrift, de Amarna-brieven en Jozef en Mozes. Verder is nog een jaartallen- en vreemde woordenlijst toegevoegd. Het boekje is rijkelijk geïllustreerd en de afbeeldingen passen geheel in het verhaal. De tekst is beslist voor de gemiddelde eersteklasser goed leesbaar. Geschikt als leesboek en als naslagwerk.

N. Mitchison - *Alexander de Grote*.

Het boekje begint met Filippus van Macedonië en zijn pogingen om de hegemonie in Griekenland te verwerven. Natuurlijk wordt heel veel aandacht besteed aan de veldtochten van Alexander de Grote. Hierbij worden dan steeds "uitstapjes" gemaakt. Bijvoorbeeld bij zijn strijd in Indië wordt de gelegenheid aangegrepen om iets te zeggen over het kastensysteem, Boeddha en zelfs de Jinagodsdiens. Een duidelijke kijk geeft het boekje op de verhouding tussen Alexander en zijn generaals en vrienden. Een hoofdstuk is gewijd aan de pogingen om de Perzen en Macedoniërs te verbreiden. Aan het eind van het boek is een verklarende woordenlijst van bijna 3 pagina's opgenomen, hetgeen er op wijst, dat de gebruikte terminologie vaak wat moeilijk is. Voor de brugklassen is dit boek te moeilijk. Het is zeer geschikt voor raadpleging bij het maken van een werkstuk.

Soms is de tekst wat cryptisch voor de leerlingen. Zo lezen we op pagina 102: "Hij kreeg loon naar werken: hij had altijd om vrede gevraagd en nu had hij tenslotte zelf vrede gekregen." Deze zin moet leerlingen wat vreemd voorkomen na een uitvoerige beschrijving van veldslagen en bloedbaden.

D.W. Mack - *Lenin en de Russische Revolutie.*

In dit boekje wordt de Russische Revolutie beschreven, terwijl het leven van Lenin alleen ter sprake kwam voorzover dit past in het kader van de Russische Revolutie. Het boekje begint met een "smaakmaker": de moordpartij op het gezin van de laatste tsaar. Vervolgens komt er een beschrijving van het tsarengesin, waarbij ook de rol van Raspoetin beschreven wordt. Zeer helder worden de karakter van de hoofdpersonen in het drama geschetst. Ook aan de eerste wereldoorlog wordt een hoofdstukje gewijd. We lezen over Kerenski, de reis van Lenin naar Rusland, Kornilov, de toestand van de boeren, de bolsjewieken in Petrograd, de vrede. Een heldere bondige beschrijving van de N.E.P. en de burgeroorlog wordt gegeven. Het boekje bevat veel illustraties, waaronder een groot aantal plattegronden van de revolutiehaarden in Petrograd. Verder zijn er een aantal affiches en manifesten afgebeeld. Veel wordt geciteerd uit het werk van J. Reed (Tien dagen die de wereld deden wankelen). Hoewel dit onderwerp in de meeste scholen pas in klas 3 of 4 behandeld wordt is dit boekje ook heel goed leesbaar voor een tweedeklasser. Geschikt als leesboek en als naslagwerk.

E.J. Sheppard - *Oud Athene.*

Het boek begint met een beschrijving van de Olympische spelen. Vervolgens wordt aandacht geschonken aan de Perzische oorlogen. Ook worden de leerlingen ingelicht over de Athener en zijn huis, zijn dagindeling etc. Veel woorden die ook in onze taal zijn ingeburgerd, worden verklaard zoals gymnasium, theater etc.. In het deel over het dagelijks leven wordt Socrates geciteerd. Wat betreft de opvoeding van de Atheense jongens, wordt gewezen op de eenheid van intellectuele en lichamelijke opvoeding. Uiteraard wordt gesproken over het ontstaan van de tragedies op de Dionysosfeesten. Verder is er een stuk opgenomen uit de rede van Pericles. Aan het eind van het boek zijn nog enkele fragmenten van klassieke auteurs opgenomen: een stuk uit de Ilias, een stuk uit Herodotus over de Perzische oorlog, stuk uit de Perzen van Aischylos, fragment uit de Ridders van Aristofanes en een stukje van Plato, waarin hij de democratie afkeurt. Verder is ook aan het eind van dit boek een lijst opgenomen met jaartallen en een vreemde woordenlijst. Voor de eerste klas is het boek te moeilijk. Het is zeer geschikt als naslagwerk voor het maken van een werkstuk. Als leesboek is het m.i. pas geschikt in de derde klas.

E. Murphy - *Koning naar het schavot.*

Dit boekje behandelt de burgeroorlog in Engeland tussen Karel I en het parlement. Naast het bespreken van de burgeroorlog worden echter nog vele andere zaken uit deze periode besproken. Zo wordt verteld over de inrichting van een 17de eeuws Engels landhuis, de mode, het leven van vrouwen en meisjes. In het hoofdstuk over de soldaten wordt verteld over de legerorganisatie, het ontstaan van kentekenen, uniformen en krijgstactiek. De ideeën over het regeren van vorst en parlement worden besproken. De ideeën van Karel komen vooral aan de orde in het hoofdstuk over zijn proces. Op pagina 103 en 104 wordt medegedeeld hoe Karel gekleed was tijdens zijn terechtstelling. Deze beschrijving wijkt nogal af van de afbeelding op de omslag van het boekje. Tevens wordt nog aandacht geschonken aan Cromwell en zijn regering. Beschreven wordt hoe Cromwell steeds meer een militair dictator wordt onder druk van de omstandigheden. Aan het eind van het boekje weer een lijst met vreemde woorden. Geschikt als leesboek vanaf klas 2, waar dit onderwerp ook meestal behandeld wordt.

Dr. H.J.M. Claessen - *Ontdekkingsreizen*.

Dit boekje is een beknopte geschiedenis van de ontdekkingsreizen vanaf de oudste tijden tot de 20ste eeuw. Aan alle gebieden is aandacht besteed, ook aan de ontdekking van de polen en de binnenlanden van Afrika en Azië. Gezien de uitgebreidheid van het onderwerp en de geringe omvang van het boekje wordt nergens diep op ingegaan. Toch heeft de auteur kans gezien om nog zeer interessante details te geven. Er is vaak geciteerd uit contemporaine teksten. Veel en goed bij de tekst passende illustraties zijn opgenomen. Een groot aantal kaartjes verduidelijkt het verhaal. Achterin het boekje is een jaartallenlijst opgenomen, die begint met het jaar 2000 v. Chr. en eindigt met het jaar 1911.

Het onderwerp van de ontdekkingen komt doorgaans in de tweede klas aan de orde. Het is zeer geschikt als leesboek voor tweedeklassers. Als bron voor werkstukken is het niet zo geschikt, omdat op elk onderdeel niet zo diep wordt ingegaan.

Dr. K. Sprey - *Hannibal*.

Achter deze titel gaat een beschrijving schuil van de eerste en tweede Punische oorlog. Voorts wordt aandacht geschonken aan het bestuur van Rome en dat van Carthago. De auteur maakt een aantal kritische kanttekeningen bij de Romeinse bronnen over Hannibal. De tweede Punische oorlog wordt min of meer geschetst als een familie-aangelegenheid van de Barcini, waartoe Hannibal behoorde. In het hoofdstukje "De Man Hannibal" wordt een psychologische beschouwing gegeven over Hannibal. In de epiloog wordt Hannibal in een wijder perspectief gezet en zijn historische betekenis geschetst. De auteur refereert vaak aan vergelijkbare situaties uit een latere periode. Bijvoorbeeld de regenten in de Republiek der Zeven Verenigde Nederlanden en de regeerders van Carthago in hun onwil om het leger financieel te steunen; de geestkracht der Romeinen tijdens de bedreiging door Hannibal wordt vergeleken met de Franse geestkracht tijdens de Franse Revolutie. Sprey schetst duidelijk de Romeinse mentaliteit: doorzetten, vaak wreed. Hij vergelijkt in deze het optreden van de Romeinen met dat van Hannibal. Als leesboek is het alleen geschikt voor klas 3 en 4. Het is wel zeer geschikt als hulpmiddel bij het samenstellen van een werkstuk.

Drs. I. Moerman - *Kastelen en hun bewoners*.

In dit boekje wordt de bouw van een kasteel besproken. Eveneens wordt aandacht geschonken aan de verschillende typen. Er wordt verteld over het leven van de bewoners, de opvoeding van jongens en meisjes uit adellijke kringen. Grappig is ook het stukje over de voedselbereiding en de tafelmanieren in de middeleeuwen. Hoofdstukjes zijn gewijd aan zaken als valkenjacht en tournooien, het beleg van een kasteel en de hierbij gebruikte hulpmiddelen. Een groot deel van het boek is gewijd aan een bespreking van ca. 70 kastelen in Nederland, waarbij iets verteld over de geschiedenis, gebruik en toegangsbepalingen. Dit is in wezen een handig gidsje. Het geheel is verlicht met plattegronden. In het boekje wordt nogal eens geciteerd uit middeleeuwse bronnen, waarbij het middelnederlands gebruikt is. Dit kan de

leerling nog wel eens moeilijkheden opleveren. Toch is meestal wel uit de loop van het verhaal op te maken wat bedoeld wordt. Geschikt als leesboek vanaf de eerste klas. Ook als naslagwerkje te gebruiken.

Dr. C.M. Schulten - *De vloot van De Ruyter*.

Het boekje begint met een schets van de geschiedenis vanaf ongeveer 1650, waarbij de plaats van Nederland temidden van de andere mogendheden geschetst wordt. Natuurlijk wordt ook verteld over het leven van De Ruyter. Verder wordt gesproken over de organisatie der admiraliteiten, de problemen rond het binnen- en uitvaren der schepen, de samenstelling van de bemanning, de tucht aan boord, de geestelijke en medische verzorging aan boord. De Ruyter wordt als een zeer godsdienstig en eenvoudig mens geschetst (hij voerde bijvoorbeeld zelf de kippen aan boord). Ook worden een groot aantal technische details gegeven in de hoofdstukjes over scheepsbouw en bewapening. De auteur verhaalt ook over de gevechtstactiek ter zee, waarbij hij entergevechten en passeergevechten bespreekt. Aan het eind van het boekje staat nog een hoofdstuk over de tocht naar Chatham. Dit boekje past in het lesschema van de tweede klas en is zeer geschikt als leesboek en als naslagwerkje.

G.W. Barrett - *Het oude China*.

Dit boekje gaat over een onderdeel van de geschiedenis wat doorgaans nooit ter sprake komt. Het is vooral cultuurhistorisch en daardoor te moeilijk voor de lagere klassen. Wel is het geschikt als naslagwerk voor een werkstuk. Het boekje handelt over het leven van boeren en stedelingen in het oude China. Ook wordt er verteld over de goden. Een apart hoofdstuk is gewijd aan de Chinese filosofen en hun leer (Confucius, Mo Ti, Realisten en Taoïsme). Barrett stelt, dat deze filosofen in dezelfde tijd leefden als bijvoorbeeld Socrates. Barrett zegt, dat zowel in China als in Griekenland sprake was van een politieke verwarring. Natuurlijk wordt ook verteld over de Grote Muur. Voorts wordt aandacht besteed aan keizer Woe Ti uit de Handynastie. I.v.m. de Grote Muur zegt Barrett nog dat de steppevolkeren nu niet meer naar het Chinese rijk trokken, maar naar het Romeinse Rijk. Op pagina 5 wordt over een tabel gesproken. Deze tabel heb ik nergens in het boekje kunnen vinden.

Dr. H.J.M. Claessen - *De Inca's*.

Dit boekje behandelt de geschiedenis van de Inca's, vooral de periode van de komst van de Spanjaarden. In verband hiermede wordt ook de strijd tussen de halfbroers Huascar en Atahualpa besproken. Aandacht wordt ook besteed aan de culturen die de Inca's vooraf zijn gegaan. (bijvoorbeeld Chavin en Mochica's). Veel aandacht wordt besteed aan de organisatie van het rijk, de functies hierin en het leven van de inwoners. Veel wordt geciteerd uit werken van contemporaine schrijvers als Garcilaso de la Vega en Cieza de Leon. Veel illustraties zijn overgenomen uit een min of meer contemporain werk van Felipe Huaman Poma de Ayala. Het boekje is geschreven in een eenvoudige begrijpelijke taal, zodat het als leesboek geschikt is voor klas 2, waar de Inca's meestal in het kader van de ontdekkingen besproken worden. Ook geschikt als bron voor een werkstuk. Aan het eind van het boekje is nog een jaartallenlijst opgenomen.

A.W. v.d. Bunt - *Karel de Grote*.

Dit boekje bespreekt vele facetten van de tijd van Karel de Grote. Zo komen ter sprake de organisatie van het rijk (graven, missi, gouwen), de volkeren die door Karel onderworpen werden zoals de Saksen en de Avaren. Ook worden de contacten van Karel met bijvoorbeeld koning Offa van Mercia en keizerin Irene in Byzantium besproken. Deze laatste wordt ook besproken in verband met de keizerskroning van Karel door paus Leo III. Zaken als hofschool, rechtspraak en Karolingische Renaissance worden ook behandeld.

Aan het eind van het boekje is een vereenvoudigde stamboom opgenomen van het geslacht der Pippiniden. Voor de eerste klas lijkt het boekje me te moeilijk, maar vanaf de tweede klas is het geschikt als leesboek en naslagwerk.

J. Dorner - *De Azteken*.

Dit boekje gaat over een onderwerp, dat meestal in de tweede klas behandeld wordt bij het hoofdstuk "ontdekkingen". Het boekje is geschreven in een eenvoudig Nederlands en geschikt om in de tweede klas als leesboek te worden gebruikt. Ook is het geschikt als naslagwerk. Wel komen er in het boekje een aantal Azteekse woorden voor, maar die worden echter in het boek verklaard en tevens wordt de uitspraak er bij aangegeven. Beschreven wordt hoe het Amerikaanse continent vanuit Azië is bevolkt door groepen die steeds verder zuidwaarts trokken. Niet alleen Azteken komen ter sprake, ook over de Maya's wordt verteld. Uitgewijd wordt over de verhouding van de Azteken tot de omringende stammen, de godsdienst, rangen en standen. Natuurlijk wordt een groot deel van het boek in beslag genomen door de conquistadores en dan i.h.b. Cortez. Duidelijk wordt gemaakt dat de passiviteit van Montezuma voortvloeide uit eerbied voor Cortez, die gezien werd als de teruggekeerde Quetzalcoatl. De persoon van Cortez komt er bij Dorner vrij goed af. De wantoestanden zijn pas uit de tijd na Cortez. In een kort overzicht wordt de ontwikkeling van Mexico tot in deze tijd gegeven.

E.J. Sheppard - *Babylon en Jeruzalem*.

De titel wekt de indruk slechts een beperkt onderwerp te bespreken. In werkelijkheid is het een beknopte geschiedenis van beide steden. Ook de Assyriërs komen aan bod. Het oude Babylon wordt beschreven in de vorm van een soort stadswandeling. Hierbij zijn dan enkele "uitstapjes" zoals de godsdienstige feesten rond "nieuwjaar". De geschiedenis van Jeruzalem is uitgebouwd tot een geschiedenis van het Joodse volk. Hierbij wordt steeds uitgegaan van bijbelgedeelten uit bijvoorbeeld de boeken Jesaja, Ezechiël, Ezra, Nehemia, Jeremia. Waar gesproken wordt over Sanherib en Jeruzalem is de Bijbelse versie van het gebeuren gesteld naast het Assyrische verslag. Verder wordt ook nog gesproken over Cyrus en Zarathustra. De geschiedenis van Jeruzalem wordt in vogelvlucht geschetst tot 1967. Dit gebeurt door in het kort iets te vertellen over de Romeinen, Arabieren en Turken. Aan het eind van het boek is nog een stukje opgenomen over de ontcijfering van het spijkerschrift en een lange lijst van moeilijke woorden. De kaartjes en de andere illustraties zijn geheel geïntegreerd in de tekst. Voor de eerste klas is het nog te moeilijk, maar vanaf de tweede klas geschikt als leesboek en naslagwerk.

Dr. J. Verseput - *De eerste wereldoorlog*.

Het boek begint met een beschrijving van Europa in het begin van de 20ste eeuw. Hierbij komt ook de houding van de socialisten t.a.v. een oorlog ter sprake. Beschreven wordt de kettingreactie die een oorlog tussen twee landen deed uitgroeien tot een wereldoorlog. T.a.v. het westelijk front wordt duidelijk gemaakt hoe weinig met enorme massa's slachtoffers veroverd werd. Hierbij wordt aandacht besteed aan het leven van de soldaten in de loopgraven. Verteld wordt over de nieuwe oorlogswapens en hun uitwerking. Een speciaal hoofdstuk is besteed aan het jaar 1917, dat als een keerpunt beschouwd wordt. De auteur gaat voorts in op de binnenlandse toestanden der oorlogvoerende landen. In de epiloog wordt ingegaan op de nawerking van de oorlog: het gevoel dat er een nieuwe tijd is aangebroken. Dit idee wordt nog versterkt door een aantal uitvindingen als radio e.d. Het boekje is geïllustreerd met afbeeldingen van wapens, soldaten, maar ook met contemporaine spotprenten.

Mr. dr. C.W. van Voorst van Beest - *De Pelgrimstochten*.

Dit boekje gaat over een wat onbekend onderwerp. Aangetoond wordt dat ook andere godsdiensten pelgrimages kenden of kennen. Bijvoorbeeld de Islamieten, Boeddhisten, oude Grieken, Joden. Behandeld worden de drie grote pelgrimagerichtingen: Rome, het Heilige Land en Compostella in Spanje. Over de gevaren en problemen onderweg wordt de lezer ingelicht. Zo wordt verteld over het vinden van onderdak, voedsel, ziekte etc. In de drie pelgrimsoorden worden de bezochte plaatsen beschreven alsmede hun geschiedenis. Ook worden nog enkele middeleeuwse reisgidsen genoemd, waarin zelfs woordenlijsten waren opgenomen zoals in onze moderne reisgidsen. Een groot aantal kaartjes en oude prenten verduidelijkt het verhaal. In een slotbeschouwing worden nog een zestal gevolgen van de pelgrimstochten voor de Europese beschaving uitgewerkt. Vanaf klas 2 te gebruiken als leesboek en naslagwerk.

2. Serie "geschiedenis en cultuur"

Deze serie omvat een aantal boeken die veel omvangrijker zijn dan de hiervoor beschreven serie. Het aantal pagina's schommelt tussen de 200 en ongeveer 300. De prijs van deze boeken is f 9,90 met uitzondering van het boek *De Pyramiden van Egypte*, dat f 19,90 kost. Dit boek bevat ook een aantal foto's. Deze boeken zijn met enkele uitzonderingen meer geschikt voor de hogere klassen dan voor de lagere klassen. Het zijn voor de oudere leerlingen prettig leesbare boeken, die een schat aan informatie geven en daarom ook zeer goed gebruikt kunnen worden voor het maken van werkstukken. Hierna zal een drietal boeken uit deze serie worden besproken.

J. ter Haar en dr. K. Sprey - *Het Romeinse Keizerrijk*.

Zoals de titel al zegt, begint het boek bij keizer Augustus. Aan het Julisch-Claudische huis wordt veel aandacht geschonken. Uitvoerig wordt verteld over figuren als Tiberius, Caligula, Claudius en Nero. Van een aantal keizers is een afbeelding opgenomen. De hier getoonde gezichten spreken boekdelen over de karakters van de keizers. Meer dan de helft van het boek gaat over de eerste eeuw na Chr. Op verschillende plaatsen in het boek wordt verteld over het opkomende christendom. Ook onderwerpen als neo-platonisme worden aan de orde gesteld. Het

Vooropgesteld zij, dat dit artikel niet is geschreven door vakdidactici voor vakdidactici en collegae bij het VHMO, maar voor een groep leraren in de geschiedenis bij het MAVO, die blijkens de opmerkingen bij de enquête (zie elders in dit nummer) van de V.G.N. verwachten dat zij iets doet om iets te laten zien van een nieuwe aanpak van geschiedenis op dit schooltype.

Verder is het goed om nadrukkelijk vast te stellen, dat deze introductie uitgeprobeerd is met MAVO leerlingen. Met een Gymnasiumklas kun je het geheel veel meer uitdiepen, omdat de historische achtergrond uit de aard der zaak groter is.

Het idee, dat in dit artikel is verwerkt, is niet nieuw. Een literatuuropgave die een wetenschappelijke verantwoording geeft voor diegene, die daar behoefte aan heeft, is achter dit artikel gevoegd. In principe is het gegrond op de feitelijkheid, dat de "hele" geschiedenis niet behandeld kan worden. Denk b.v. maar aan onze MAVO-3 leerlingen. Daarom worden perioden eruit gelicht en diepgaander behandeld. Gebeurt dit goed, dan wordt toch een organisch verband tussen de delen verkregen. Om zo'n periode zinvol te benaderen, moet de leerling gemotiveerd worden en daarvoor dient dan de introductie, de "Einstieg" van onze oosterburen. Een voorwaarde voor die introductie is, dat hij bij de leerlingen aanslaat. Verder moet hij kenmerkend zijn voor de tijd, waarover we het hebben. Dan moet hij voldoende gelegenheid geven tot zelfwerkzaamheid en ook de leerlingen in contact brengen met de bronnen. En vanuit die introductie moet de mogelijkheid zijn om zowel naar voren als naar achteren te gaan in de tijd.

De "Einstieg" als onderwijsmethode is in Nederland o.a. geïntroduceerd door de publicaties van Drs. T.M. Gilhuis o.a. in Kleio van nov. dec. 1971 en recentelijk in het PCBO-blad, waarnaar wij graag verwijzen. Onze lessen zijn niet bedoeld in plaats van de daar geschetste modellen, maar als ook een mogelijkheid om een voor brugklasleerlingen van een MAVO zo weinig aansprekende periode aannemelijk en aantrekkelijk te maken. En zij houden rekening met de behoefte van de MAVO leerling aan:

- concreet, direct vanuit eigen omgeving en belevingswereld aansprekend materiaal;
- grote compactheid en tegelijkertijd redelijke uitgebreidheid van het te behandelen thema, nodig in verband met het geringe aantal lessen volgens de tabel.
- verwerkingsmogelijkheden vanuit de stof: zelfwerkzaamheid van de leerlingen in de les en bij het huiswerk voortdurende plaatsing van het thema in een eerder gegeven kader. Voortdurende herhaling ook van reeds behandelde "stof".

Als voorbeeld van een thema met twee lesmodellen voor totaal 4 lessen en eventueel een derde les voor verwerking, controle e.d. kozen wij, mede het met oog op het sterk gewijzigde programma op de basisscholen, o.z. door invoering van wereldoriëntatie, voor de lessen: De Romeinen in Nederland als thema na bijvoorbeeld de chronologische behandeling van de Romeinen. Een foto uit het NRC-Handelsblad over recente opgravingen bij Zwammerdam leidde tot een bezoek aan het Instituut voor Prae- en Protohistorie van de Universiteit van Amsterdam. De begeleiding daar van staf en in het bijzonder van de heer Drs. M.D. de Weerd leverde ons inziens prachtig materiaal op voor de eerste les.

boek is erg levendig geschreven. Elk hoofdstuk begint met een "smaakmaker", waarbij aan de hand van een gefingeerd persoon de lezer ingevoerd wordt in het onderwerp. (deze methode is ook toegepast in de geschiedenismethode Podium van het Verleden). Het boek eindigt met de volksverhuizingen, de ineenstorting van het westen en herstel van het oosten onder Justinianus.

J. ter Haar - *De geschiedenis van Noord-Amerika.*

Dit boek omvat de periode van de vroegste geschiedenis tot de moord op president Kennedy. Het is begrijpelijk dat niet op alle zaken diep kan worden ingegaan. De stof is op enkele punten uitgediept, terwijl de tussenliggende perioden beknopt worden besproken. Uitgediept zijn bijvoorbeeld den Amerikaanse onafhankelijkheidsoorlog en de burgeroorlog. Evenals het vorige boek laat ook dit boek zich lezen als een spannend verhaal. In de tweede klas wordt het door mijn leerlingen al met plezier gelezen. Het historisch verhaal wordt steeds onderbroken door een korte schets, die de lezer een beter begrip van de situatie bijbrengt. Zo wordt in het eerste hoofdstuk gesproken over de mensen die overstaken naar Amerika via de Beringstraat. Dit wordt verduidelijkt door een (gecursiveerd) stukje waarin enkele gefingeerde personen terugkomen van hun verkenningstocht. Vooral deze stukjes stellen de leerlingen in staat zich goed in te leven.

Naast de onafhankelijkheidsoorlog en de burgeroorlog wordt ook de strijd der Europese mogendheden om Noord-Amerika beschreven en de rol der indianen in deze.

B. Tadema Sporry en A.A. Tadema - *De pyramiden van Egypte.*

Dit boek is een zeer uitvoerig werk over alles, wat met pyramiden te maken heeft. Er wordt uitvoerig verteld over de bouw van de pyramiden, waarbij vooral aandacht wordt besteed aan die van Dsjoser, Cheops en Chefren. Een enorm aantal schetsen moet de tekst verduidelijken. Deze schetsen zijn zeer gedetailleerd. Behandeld worden allerlei theorieën omtrent de piramidenbouw. Ook wordt gesproken over de methoden die de eerste onderzoekers van de piramiden toepasten. Niet alleen wordt verteld over de "klassieke" piramiden, maar ook over vrij onbekende piramiden in bijvoorbeeld de Soedan.

Het werk is zeer gedetailleerd en vaak zeer technisch. Bovendien is de hoofdstukkenindeling zodanig dat de leerling hier geen weg in kan vinden. Bepaalde delen zijn voor de leerlingen van de hoogste klassen wel interessant. Bijvoorbeeld in die stukken waarin verteld wordt over vroegere onderzoekingen in de piramiden. Dit boek is eigenlijk alleen maar bruikbaar voor een werkstuk. Als gewoon leesboek is het te moeilijk.

Zowel de serie Geschiedenis en Cultuur en de Fibula Junior Reeks worden uitgegeven door Fibula-Van Dishoeck te Bussum. De Fibula Junior Reeks moet niet verward worden met de Fibulaserie, die vaak in boekenlijsten achterin schoolmethoden genoemd worden. Deze boekjes zijn voor mavo-leerlingen meestal te moeilijk. Wel zijn ze ook weer geschikt voor de bibliotheek in een vaklokaal, waar ze kunnen dienen als naslagwerkjes.

Les 1. Inleiding aan de hand van twee "bronnen": foto's van de opgravingen en het historisch verantwoorde persbulletin naar aanleiding van de vondsten. Hiervan kan men een foto-stencil maken, eventueel een dia of een transparant voor de overheadprojector in de geest van het hieronder afgebeelde:

UNIVERSITEIT VAN AMSTERDAM.
BUREAU VOORLICHTING.

persvoorlichting. nr. 11, uitgegeven op 23 januari 1973.

ROMEINS ZWAMMERDAM: vloot of scheepskerkhof?

In Zwammerdam is wederom een schip opgegraven uit de Romeinse tijd, zie afbeelding 1, n.l. uit de tweede eeuw na Chr. Het schip is 10,5 meter lang. Hiermee is het aantal schepen in het haventerrein bij het Limes-castellum (grensfort) "Nigrum Pullum", na de ontdekking enkele dagen geleden van nog een ander schip, gebracht op vijf.

In de jaren 1968-1971 zijn in Zwammerdam de resten opgegraven van dit castellum. Het is verlaten tegen het midden van de derde eeuw. Het was gebouwd van steen. Het bleek echter een houten voorganger te hebben gehad, gesticht in of kort na 70 na Chr. Aan die vesting gaan sporen vooraf die wellicht afkomstig zijn van een burgerlijke nederzetting in of na 47 na Chr., het jaar waarin de officiële Romeinse rijksgrens werd gelegd langs de Oude Rijn. In dat jaar zijn in ieder geval castella gesticht in Valkenburg Z.H., Alphen en Utrecht. Al deze vestigingen en ook wat er in Zwammerdam was moeten door brand zijn vernield bij het begin van de Batavenopstand van 69 na Chr.

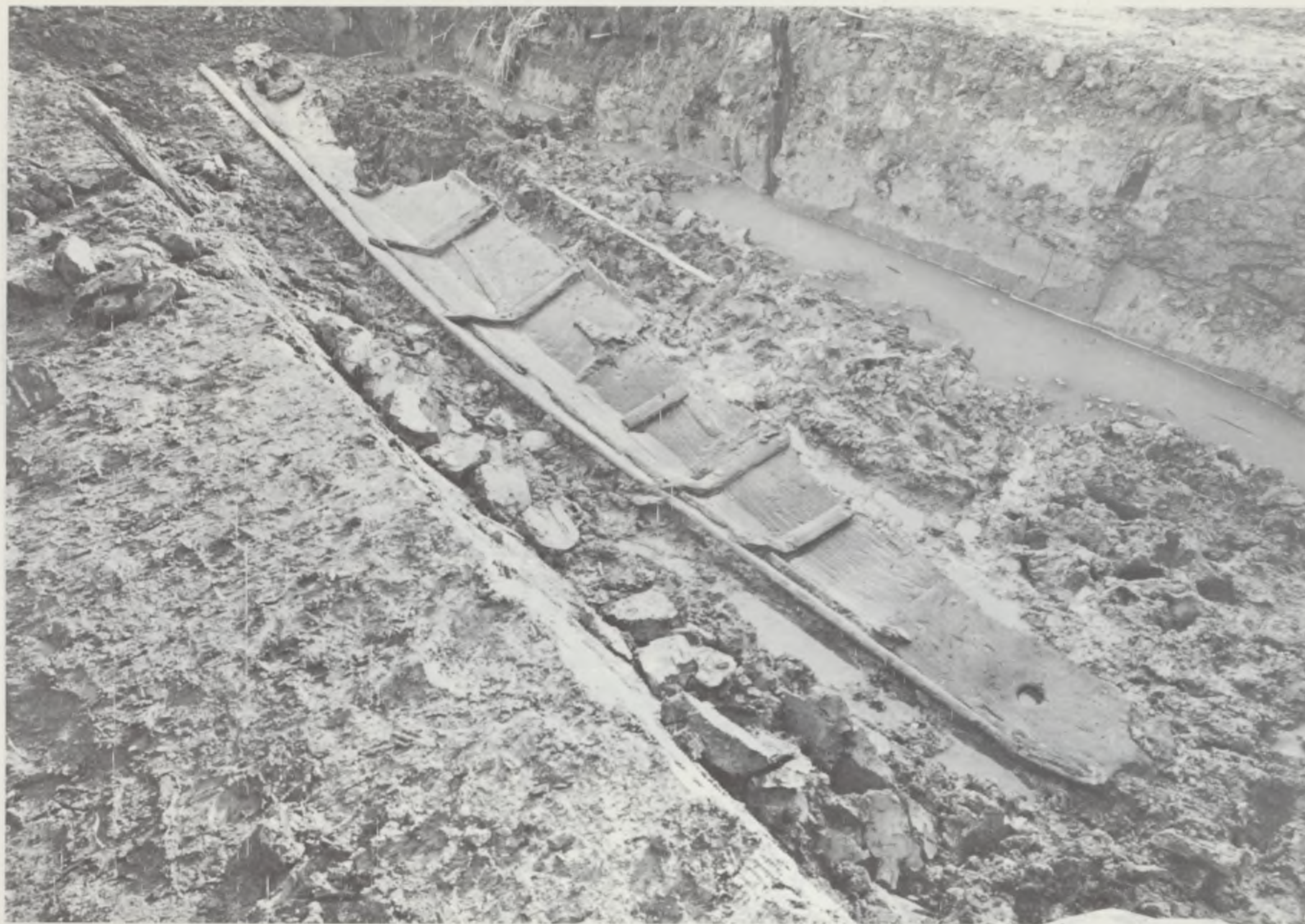
Na het beëindigen van de opgravingen op het castellumterrein is in opdracht van de Vereniging Johannesstichting de plattegrond van het hoofdgebouw (principia) door betonstroken in het terrein aangegeven als een blijvend monument.

Van de kaden langs de (voormalige bedding van de) Oude Rijn zijn reeds in 1968 resten opgegraven. Al direct had de mening post gevat, dat in Romeinse havens zoniet gehele gezonken schepen, dan toch wel grote fragmenten daarvan in de vochtige grond bewaard zouden kunnen zijn gebleven.

In december 1971 kwam bij de aanleg van een transporttunnel in het project "De Hooge Burch" een 7 meter lange boomstamkano aan het licht, die door de begeleidende vondsten wordt gedateerd in het laatste kwart van de tweede eeuw A.D.

In het begin van 1972 werd het Instituut voor Prae- en Protohistorie van de Universiteit van Amsterdam geattendeerd op stukken hout die in een slootprofiel langs de Loetweg (een oude landweg over het terrein) uitstaken. Bij nader onderzoek sinds november 1972 bleek hier een 23 meter lang eikenhouten schip te liggen uit plusminus 180 na Chr., dat voor 70 procent bewaard was gebleven: uniek voor scheepsarcheologisch onderzoek. De schuit had steenslag aangevoerd voor de bouw van het derde castellum. Zowel door het spectaculaire karakter van de zaak als zodanig, maar ook door de wetenschappelijke informatie over scheepsbouwtradities uit de Romeinse tijd, heeft deze opgraving nationaal en internationaal grote aandacht getrokken. Zie afbeelding nr. 2.

Het thans opgegraven vierde schip is een 10,5 meter lange "boomstamkano" — waarvan de stuurboordhelft bewaard is gebleven — met één "opboeisel" (dat is een verhoging van de zijwand); dit is aan de kano bevestigd d.m.v. spanten. Hiervoor zijn knievormige stukken hout gebruikt, die alternerend met de "knieën" naar bakboord- en stuurboord-





Afbeelding 2

zijde zijn gelegd. Zij zijn aan kano en opboeisel bevestigd met ijzeren nagels. Voorts zijn herkenbaar een mastspoor (het is dus een zeilkano) en met plankjes gekramde scheuren in de uitgeholde boomstam.

Drie van de vier schuiten in Zwammerdam vertegenwoordigen evenzovele varianten van het type boomstamboot (Einbaum):

- a) een uitgeholde boomstam die dienst doet als boot
- b) een boot met een grotere diepgang dan de uitgeholde boomstam wordt voorzien van een "opboeisel"
- c) als men de boot dan ook nog breder wil dan de uitgeholde boomstam toelaat wordt de Einbaum overlans doorgezaagd en worden tussen de helften planken gelegd. Ook kan meer dan één opboeisel-overnaads-aan de uitgeholde boomstamhelften worden verbonden. Bij grotere boten van dit type zijn natuurlijk helften van meer dan één boom nodig.

Nu zou men visueel gericht kunnen beginnen, de leerlingen weer eens te wijzen op de enorme rijkdom aan historische gegevens ook in de directe omgeving. Als men hier geen oog voor heeft, dan bieden diverse publicaties (vermeld aan het slot van het artikel) een wegwijzer.

Men wijze op deze vondst en vele recente opgravingen b.v. bij de Metrobouw in Amsterdam, de scheepsvondsten in de voormalige Zuiderzee, de boomstamkano van Pesse van ong. 6300 v. Chr. en de hierna te noemen vondsten van de Nehalennianen in de Oosterschelde.

Het gaat erom, het historisch oog van de leerling te openen en hem dan oog te laten krijgen voor deze zaken. Wat maakt nu deze bronnen zo waardevol?

- het feit, dat het hier gaat om dagelijks gebruiksmateriaal, dat, in de tijd gezien, de leerlingen bekend is. De functie van een boot is dezelfde gebleven. Dus: herkenbaarheid van vorm, functie en gebruikswaarde van de opgegraven boten.
- de mogelijkheid om vanuit dit zeer concrete object te wijzen op de archeologische werkwijze. Dat kan een herhaling zijn van aanwezige kennis.
- de mogelijkheid om te wijzen op de logische ontwikkeling van het scheepstype (zie ook de opgaven).
- compacte informatie, die veel aanknopingspunten biedt o.a. door de vraag te stellen, die de archeologen zich ook stellen:
 - a. wat vertellen deze sporen ons? Deze stille getuigen uit een detectiveroman.
 - b. hoe passen deze vondsten in de tijd?om daarna, de eerste alinea van het persbulletin gelezen hebbende, te komen tot behandeling van de historische achtergrond.

Historische achtergrond: Hier kan een exposé gegeven worden, wat men laat vastleggen of er kunnen vragen worden gesteld. Het lijkt ons ook mogelijk om het volgende te doen: Men biedt op stencil of bord het volgende aan:

- 59-50 v. Chr.
Verovering van Gallië door Julius Ceasar.
- 12v.-9 n.Chr.
Verovering van de Lage Landen, die worden gebruikt als uitvalsbasis voor veldtochten in Germania.

- 9 n. Chr.
Nederlaag en vernietiging van drie legioenen onder leiding van Varus in het Teutoburgerwoud (Keizer Augustus: "Varus, o Varus, waar zijn mijn legioenen?")
- sinds 43 n. Chr.
Verovering van Brittannië.
De Rijn grens (limes) wordt versterkt en fungeert als:
natuurlijke grens
verkeers- en handelsroute o.a. om de Limes-garnizoenen te bevoorraden
alsook voor Brittannië.
- sinds ong. 250
Steeds meer invallen. Men stelle zelf vast, hoe Rome tenslotte komt tot ontruiming van de Rijn grens.

Dit alles is *informatie*, geen leerstof. Het gaat erom de leerlingen de aanwezigheid van de Romeinen in de Lage Landen duidelijk te maken en alweer kan men een keuze doen uit een aantal aspecten van die Romeinse aanwezigheid en die als aantekeningen/leerstof laten vastleggen bijv.:

- Nederland als strategisch punt in de Limes.
- Romeinse aanwezigheid niet meer dan bezetting met uitzondering van Zuid-Limburg.
- de castra in Nijmegen etc.

Dan kan men, als men meer tijd heeft, ingaan op de opstand van de Bataven van 69-70 n. Chr., de opstand van de Friezen etc. Het gaat om de keuze van de leraar, die dan best eens een overhoring kan geven, waarbij de leerling zijn stencil(s) gebruikt om gegevens te interpreteren.

Bereikt men na herhaling en overhoring dat de leerling enig inzicht heeft in de achtergronden van de Romeinse aanwezigheid in de Lage Landen, dan hebben de jaartallen als kapstok dienst gedaan en kunnen ze eventueel als verslagmateriaal aan de aantekeningen worden toegevoegd.

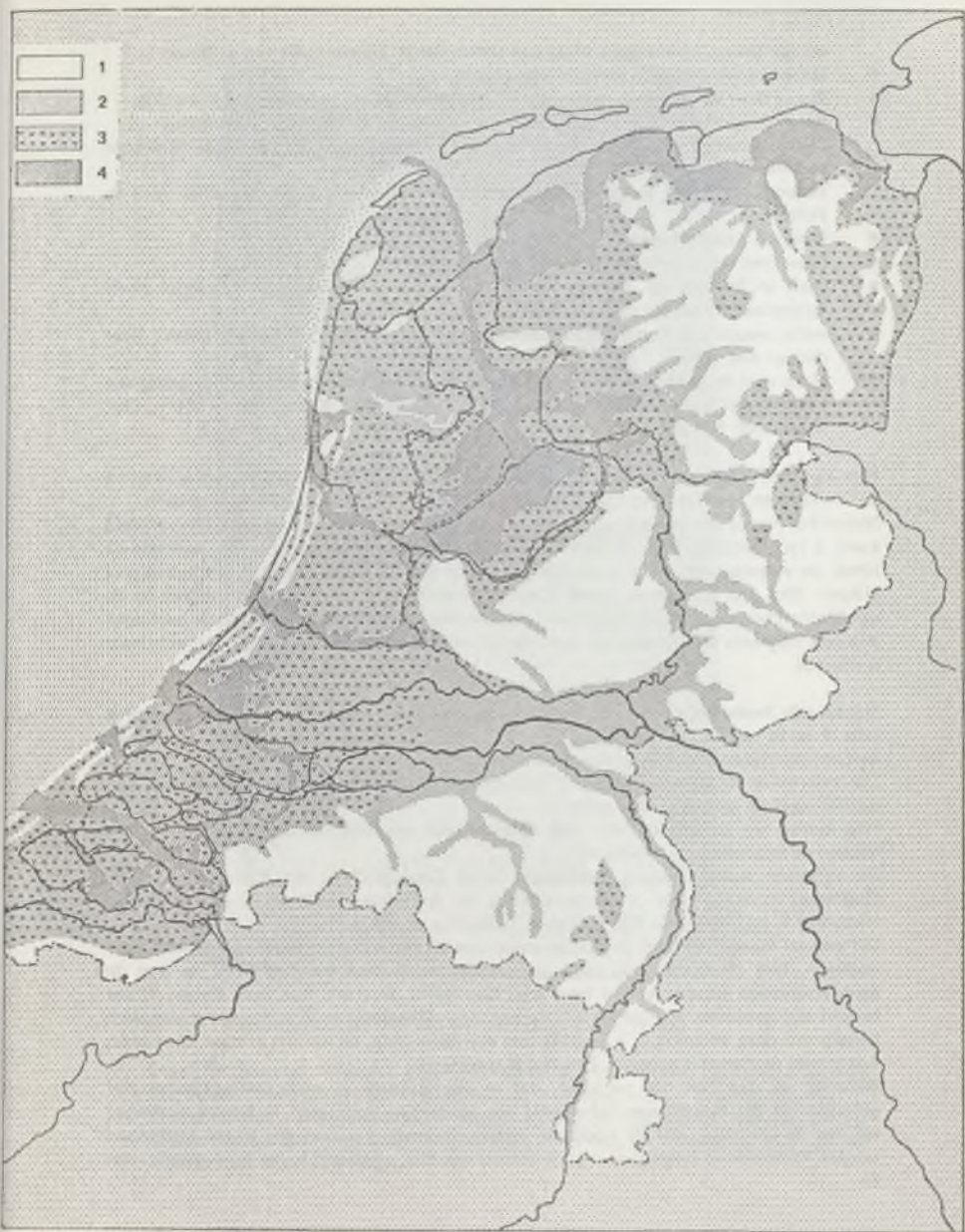
Het wordt nu tijd om de leerling weer terug te voeren naar de werkelijkheid, naar de schepen en hem weer met bronnenmateriaal te laten werken, ofschoon dit hier uiteraard materiaal uit de tweede hand is. Gebruik bij de opgaven de foto's, het pers-bulletin en het kaartje nr. 1 op het stencil. Waardoor zijn de schepen zo goed bewaard gebleven (geconserveerd)? Welke methode kan men gebruiken om deze houten schepen te dateren? (Lagen in de grond, materiaalvondsten bij de schepen, munten, C14 onderzoek) Aan welke dingen op foto 2 zie je, dat hier echt wetenschappelijk wordt gewerkt? (Meetlatten, meetlint, deel voor deel uitgraven en opmeten, tekenen).

Verwerking.

Ook dit zal elke leraar zelf het beste kunnen organiseren. Wel willen wij erop wijzen, hoezeer het gebruik van een historische atlas gewenst is. Met foto's, stencils en kaart zijn er legio mogelijkheden om de zelfwerkzaamheid, de sociale vaardigheid, het hanteren van hulpmiddelen te oefenen.

Bijvoorbeeld:

- Probeer uit het Bulletin en de foto's eens af te leiden hoe de inheemse scheepsbouw



Afbeelding 3. Nederland in de Romeinse tijd. (kaartje nr. 1)

- uit één boom te werk ging. Maak een schets van de concentratie van de boten.
- Waarvoor werden deze schepen gebruikt.
- Waren deze schepen ook geschikt voor de zeevaart. Geef redenen voor je mening.
- Bekijk het kaartje op je stencil (daarvoor kunt U het kaartje nr. 1 gebruiken).
Welke gebieden waren het meest geschikt voor mensen, die eenvoudige landbouw bedreven?
Waarom waren de gebieden ten noorden van de Rijn niet aantrekkelijk voor de Romeinen?
- Kleur de rivieren blauw.
- teken met een rode stippellijn de limes - rijksgrens in.
- zoek in je atlas de plaatsen op, waar men de resten van een castellum heeft opgegraven en zet die met een rood vierkantje op de kaart.
- welke wegen zou men in de Romeinse tijd hebben gebruikt als handelsroutes? Geef die aan met een pijl.
- Maak met de jaartallen uit het stencil en de gegevens van het opgravingsverslag een tijdbalk met als titel: De Romeinen in de Lage Landen 100 v. Chr. – 500 n. Chr. Neem voor 100 jaar 3 cm.

Hier kan men weer de verschillende perioden arceren of bij het nakijken laten arceren en de "incidenten" als 9 n. Chr., 69-70 n. Chr., 406 en 476 als caesuren laten aanstrepen. Natuurlijk maakt het gebruik van de historische atlas alles duidelijker, zoals bijvoorbeeld kaart 3 van Hettema, "De Nederlanden in de Romeinse tijd", waarop de leeringen de limes, de voornaamste grensforten, handelsroutes en ook de verhandelde producten snel aflezen. Men kan dan op de kaart "De brons- en ijzertijd in Nederland" wijzen op de continuïteit van de handelsbewegingen. Als inleiding op het 2e deel kan men de leerlingen dan ook nog eens laten nadenken over de veiligste route in die tijd van bijv. Utrecht naar Brittannië.

Het tweede thema begint met de presentatie van twee foto's van wijstenen van Nehalennia (afb. 4 en 5) per dia, stencil of iets dergelijks. Wat is er te zien op die stenen? Een vrouw met een hondje en een mandje met fruit en letters.

Die inscripties moeten we vertalen: "Jegens de Godin Nehalennia heeft zijn gelofte ingelost, gaarne en met reden."

Hoe komen we aan die stenen? Wat betekent dat vrouwtje, hondje en mandje en wat hebben de inscripties voor betekenis.

De vondsten staan uitvoerig beschreven in de Catalogus van het Rijksmuseum voor Oudheden te Leiden over de tentoonstelling van de Nehalenniastenen en ook in Spiegel Historiae 5, jrg. 1970, blz. 619-623 en in AOboekje nr. 1340.

Dit verhaal kunnen we met de nodige entourage als een sappig verhaal aan de leerlingen opdissen. Met de historische atlas en kaartje nr. 1 gaan we nog eens na, hoe de aardrijkskundige situatie in ons land was. Dan komt de vraag, hoe deze stenen in zee terecht zijn gekomen. Hierbij kunt U de leerlingen afbeelding nr. 6 in handen spelen. Met behulp van deze tekening is, natuurlijk met eventuele hulp, de leerling in staat na te gaan, wat er met de stenen is gebeurd. Een stukje speurwerk.

Wanneer we dan ook nog vertellen, dat er ook dakpannen en bouwfragmenten zijn gevonden en dat mejuffrouw Nehalennia een plaatselijke godin was, komen de leerlingen wel tot de conclusie, dat de opgeviste resten afkomstig zijn van een in zee verdwenen tempel. Misschien te vergelijken met de tempel van Elst, afgebeeld in het boek van Dr. van Es.



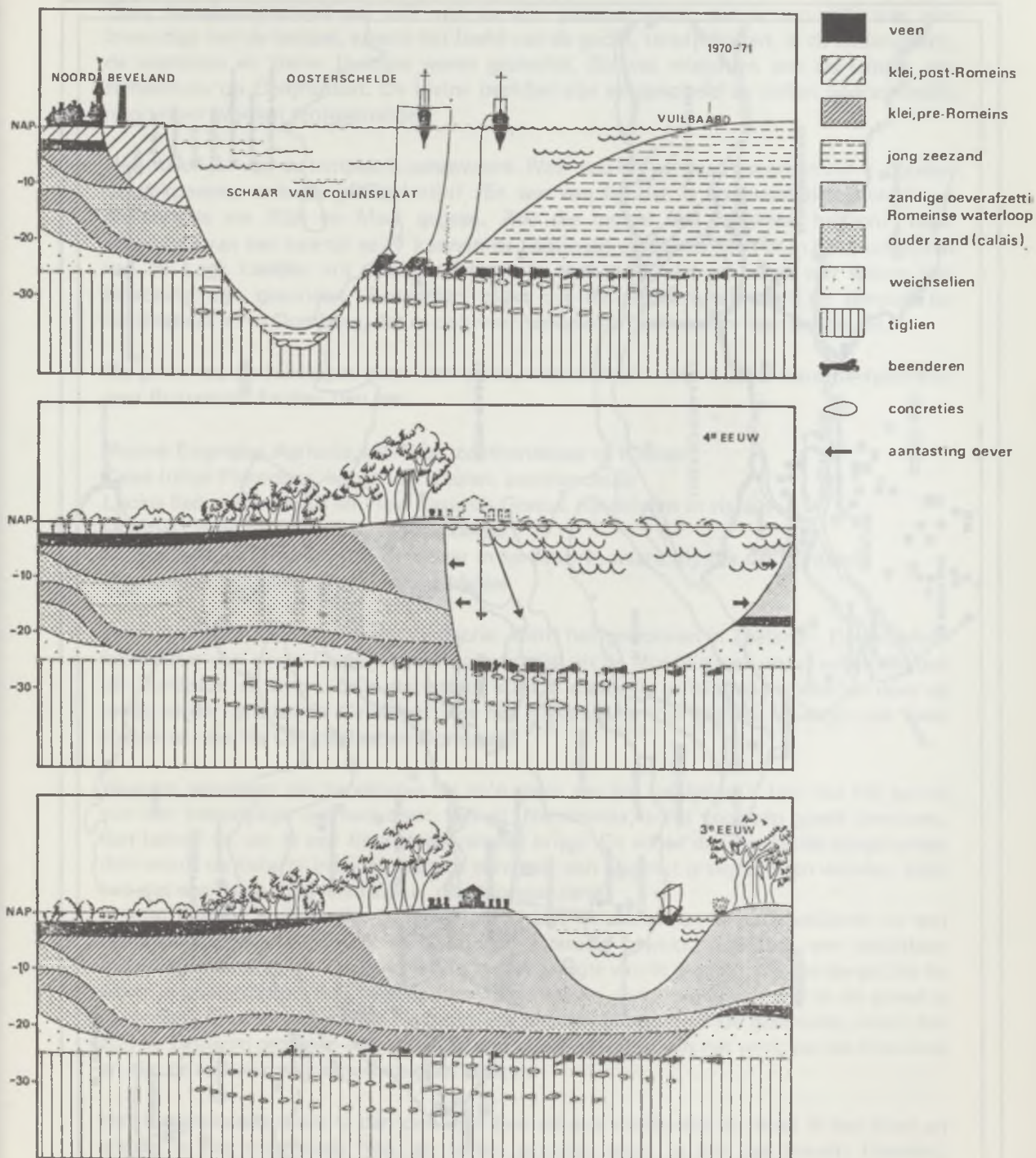
Afbeelding 4. Kalkstenen altaar met nis. 91 cm. hoog, 50 cm. breed.

Deae Nehalenniae M(arcus) Exingius Agricola cives Trevor, negotiator salarius C(oloniae) C(laudiae) A(rae) A(grippinensium) v(otum) s(olvit) l(ibens) M(erito). Jegens de godin Nehalennia heeft Marcus Exingius Agricola uit het land van de Treveri (Trier en omgeving), zouthandelaar te Keulen, hiermede zijn gelofte ingelost, gaarne en met reden.



Afbeelding 5. Altaar uit Domburg.

Deae Nehalenniae Dacinus Liffionis Filius v(otum) s(olvit) l(ibens) m(erito).
 Aan de godin Nehalennia heeft Dacinus, de zoon van Liffio zijn gelofte gaarne en
 met reden ingelost.



Afbeelding 6.
Drie opeenvolgende stadia in de geschiedenis van de Nehalennia-tempel van Colijnsplaat
naar ons huidige inzicht.

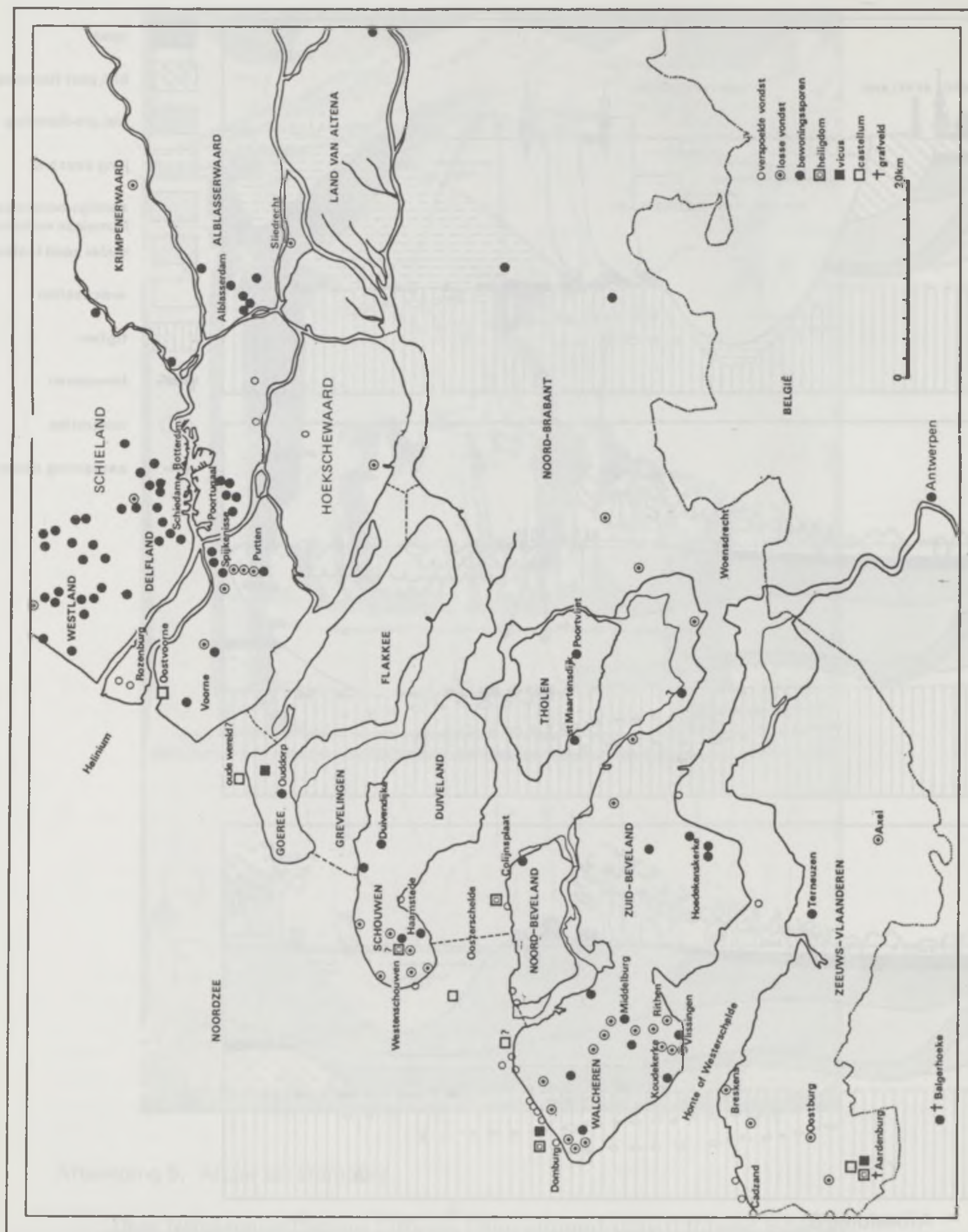


Fig. 7 Verspreidingskaart van de vindplaats Romeinse tijd in zuidwestelijk deel van België.

Deze Nehalenniatempel zal ook wel zo zijn geconstrueerd, dat er een cella was, een inwendige van de tempel, waarin het beeld van de godin, terwijl buiten, in de zuilengalerij, de wijstenen en kleine beeldjes waren geplaatst. Zo was misschien ook de tempel van Nehalennia op Colijnsplaat. De kleine beeldjes zijn weggespoeld en zullen waarschijnlijk nooit meer worden teruggevonden.

Het materiaal van de tempels is aangevoerd. Waar zou dit vandaan gekomen zijn? Zouden de dakpannen ook aangevoerd zijn? Er was een handel in bouwmaterialen en dat is grotendeels via Rijn en Maas gegaan. Zou die handel wat betekend hebben? Naar aanleiding van het kaartje nr. 7 kunnen de leerlingen vaststellen, dat er in het zuidwesten van de Lage Landen vrij veel vondsten zijn gedaan en dat er nogal wat sporen van bewoning zijn gevonden. Bovendien blijkt uit de aanwezigheid van de tempels op Colijnsplaat en in Domburg, dat er ook veel handelaren doorvoeren naar Brittannië.

Nu geven we de leerlingen meer inscripties, waaruit blijkt, wat er zo al werd overgebracht naar Brittannië. En dan zien we:

Marcus Exgingius Agricola, uit Trier, zouthandelaar te Keulen
Caius Iulius Florentius, burger uit Keulen, zouthandelaar
Lucius Secundus Similis en Titus Carinius Gratus, handelaren in vissaus
Quintus Cornelius Superstis, zouthandelaar
M. Secundinius Silvanus, een handelaar in aardewerk, waarschijnlijk uit Rijnland.
Commodus, zoon van Ufens, wijnhandelaar

Zout: waarschijnlijk een staatsmonopolie. Werd het gewonnen in Zeeland? Darincdelven komt later veel voor. De wijn kan afkomstig zijn uit de Moezelstreek, maar eventueel ook uit Bordeaux of Lyon. Over de vissaus kunt U uitvoerig geïnformeerd worden door de reeds eerder genoemde Catalogus van het Rijksmuseum in Leiden. Waarom ook weer staken ze over via Colijnsplaat en Domburg?

Waarom schonken die handelaren nu zo'n steen aan het heiligdom? Het was het gevolg van een tweezijdige overeenkomst. Als jij, Nehalennia, zorgt voor een goede oversteek, dan beloof ik, dat je een fijne steen van mij krijgt. En als ze dan heelhuids terugkomen, dan wordt de belofte ingelost. Votum solvit en dan nog met graagte. Geen wonder, want het was een risico. Hoevelen zijn er niet teruggekeerd.

U kunt het net zo ingewikkeld maken als U zelf wilt. Met een beetje creativiteit en wat bronnenmateriaal wordt bij de leerlingen interesse gewekt, waardoor een schijnbaar moeilijk onderwerp als het bovenstaande met graagte wordt gegeten. Na een dergelijke les word je overstroomd met pijpekoppen, scherven en ander materiaal, wat in de grond is gevonden. En dan wordt dat niet met een hautain gebaar terzijde geschoven, want dan zijn de kinderen gegrepen en hebben ze wat benul gekregen van het werk van de historicus en zijn ze zelf ook wat historisch gaan denken.

Het bovenstaande moet U dan ook niet zien als een voorbeeld: zo moet ik het doen en anders is het niet goed. Nee, als U het principe maar in het oog houdt: bronnen, schildering van de achtergronden en dan proberen, de leerlingen met behulp van bron en achtergrond te laten zoeken en ontdekken.

Het kost veel moeite en tijd om het geschikte materiaal te vinden, maar wij hopen, dat ook in Nederland wat meer aandacht zal worden gegeven aan het publiceren van bronnen en ander geschiedmateriaal, wat gebruikt kan worden bij het geschiedenisonderwijs. Mocht U problemen hebben met het vinden van materiaal: musea en Universiteiten zijn veel vriendelijker dan U denkt en zij zullen U graag helpen bij het oplossen van Uw problemen. En misschien vindt U al een voldoende keuze in het hierna afgedrukte lijstje met literatuur.

Voor didactische aanwijzingen:

- Gilhuis, Drs. T.M., Proeve van een "Einstieg", Kleio 10 (1971), 12e jaargang blz. 42-55.
Bibliografie van de didaktiek van het geschiedenisonderwijs. Kleio extra 1971.
Gerner, B. (herausgeber), Das exemplarische Prinzip, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1972.
Burston, W.H., Handbook for History Teachers, Methuen Educational Ltd., London, 1972.

Literatuur over de Romeinse tijd in de Lage Landen:

- van Es, Prof. Dr. W.A., De Romeinen in Nederland, Fibula van Dishoeck, Bussum 1972.
Stuart, Dr. P. Nehalennia, A-Oreks nr. 1340. Uitg. IVIO, Postbus 37, Lelystad.
Hondius Crone, A., Nehalennia. Spiegel Historiae, nov. 1970, 5e jrg. nr. 11.
Louwe Kooijmans, L.P. e.a. Deae Nehalenniae, Gids bij de tentoonstelling Nehalennia Rijksmuseum voor Oudheden, Leiden, 1971.
Harsema, O.H., Van vuistbijl tot veenlijk. Catalogus van het Provinciaal Museum van Drenthe.
Boersma, Joh.S. The roman coins from the province of Zeeland.
Berichten van de Rijksdienst voor Oudheidkundig Bodemonderzoek, jrg. 17, 1967, blz. 65-99. Uitg. Staatsuitgeverij.
Bogaers, J.E., Enige opmerkingen over het Nederlands gedeelte van de limes van Germania Inferior (Germania Secunda). Berichten van de R.O.B., jrg. 17, 1967, blz. 99-114. Hierin duidelijke kaartjes.
de Weerd, Drs. M.D., Schepen uit de Romeinse tijd in Zwammerdam.
Fibula, orgaan van de Nederlandse Jeugdbond ter bestudering van de Geschiedenis, Postbus 378, Utrecht., 14e jrg. nr. 2.
Gieles, P.H.F. en Dijkstra, A.P., Overzicht van hulpmiddelen ten behoeve van het geschiedenisonderwijs. Te bestellen bij K.P.C., Postbus 482, 's-Hertogenbosch. f 2,— plus porto.

De meeste uitgaven zijn nog verkrijgbaar.

De foto's van de schepen te Zwammerdam werden ons welwillend en belangeloos ter beschikking gesteld door het Instituut voor Prae- en Protohistorie van de Universiteit van Amsterdam, terwijl het Rijksmuseum voor Oudheden te Leiden ons zonder meer toestemming gaf om van de foto's in de Catalogus gebruik te maken. Hiervoor hartelijk dank. Hiermee is de stelling bewezen, dat musea en instituten vriendelijker zijn dan men denkt en dat het voor dergelijke instellingen gewoon fijn is als het onderwijs gebruik maakt van hun diensten.

Met veel interesse las ik het artikel van collega Bosch in *Kleio* over de bouw en inrichting van een vaklokaal voor geschiedenis. Het geeft keurig aan hoe een dergelijk lokaal zou moeten worden ingericht en alle collega's zal een gevoel van weemoed bekruipen, wanneer ze hier zien hoe het zou kunnen en dan gaan vergelijken met datgene waarmee ze te maken hebben in de praktijk van alledag.

Het trieste is dat van de voorbeelden die de schrijver uit Nederland geeft het ene een instituutspracticumlokaal is, iets exceptioneels dus, en het ander een keurig ontworpen plan dat echter nooit is uitgevoerd. Voorbeelden uit de praktijk moet hij in Engeland zoeken. Het departement schijnt (nog?) niet te begrijpen dat voor modern geschiedenis-onderwijs vaklokalen nodig zijn. Dat betekent dat de geschiedenisleraar in bijna alle gevallen zal moeten roeien met de riemen die hij heeft en zich aan de bestaande ongelukkige situatie zal moeten aanpassen. Het is de bedoeling van dit artikel hierbij enkele tips te geven.

Als de geschiedenisleraar het zo ver gebracht heeft dat hij de beschikking heeft over een eigen lokaal en niet hoeft te zwerven van het ene lokaal naar het andere — en ook dat komt nog voor met alle kwalijke gevolgen van dien — zal het er gewoonlijk op neerkomen, dat hij een gewoon leslokaal als vaklokaal moet inrichten. En dan liefst met zo weinig mogelijk kosten, want de inrichtingsvergoeding bij een nieuw lokaal is maar klein (zie *Kleio* a.w. p.156/7). Bovendien heeft hij gewoonlijk geen nieuw lokaal ter beschikking, maar zal hij genoegen moeten nemen met een dat toevallig beschikbaar is. En dan treft hij het nog wanneer dit een ruim lokaal is. Bij een enge behuizing kan hij eventuele ideeën over groepswork en projecten wel overboord zetten. Wat kan hij nu in een dergelijk lokaal beginnen?

De grootste moeilijkheid is de meubilering. Hij zal kasten nodig hebben om het lesmateriaal op te bergen, zodat hij het direkt bij de hand heeft wanneer dat nodig is, dus ruimte waar hij de dia's kan bergen, de platen, grote en kleine, de krantenknipsels, de boeken. Natuurlijk zal hij niet een-twee-drie de kastruimte krijgen die hij op den duur nodig heeft, maar zó broodnodig is dat nog niet, want hij zal dat lesmateriaal ook pas op den duur bij elkaar krijgen. En in de loop van de tijd zal hij met wat tact wel meer kastruimte bij elkaar kunnen peuteren, vooral wanneer de schoolleiding merkt, dat hij zonder grote kosten vrij veel van dat lesmateriaal bij elkaar heeft gekregen.

Erg belangrijk is hier een kast met vrij diepe laden, waarin hij platen kwijt kan. Hoe komt hij aan die platen? Er zijn natuurlijk geschiedeniswandplaten te koop, ik denk hier bv. aan de feitelijk voor de basisschool bedoelde platen van De Jongh en Wagenvoort, maar die het in de brugklas nog goed doen en bv. aan de door Westermann uitgegeven platen over bouwstijlen. Maar daarnaast zijn er talrijke bronnen aan te boren voor historisch platenmateriaal. Ik denk hier aan posters voor musea en tentoonstellingen — ik had b.v. een machtig mooie Nefretete van het Berlijns museum en de enige munt, sterk vergroot, met de kop van Hannibal van een munttentoonstelling — posters van de VVV's en andere die los te krijgen zijn bij diverse ambassades. Daaronder zijn juweeltjes zoals de voorhistorische dieren van Lascaux.

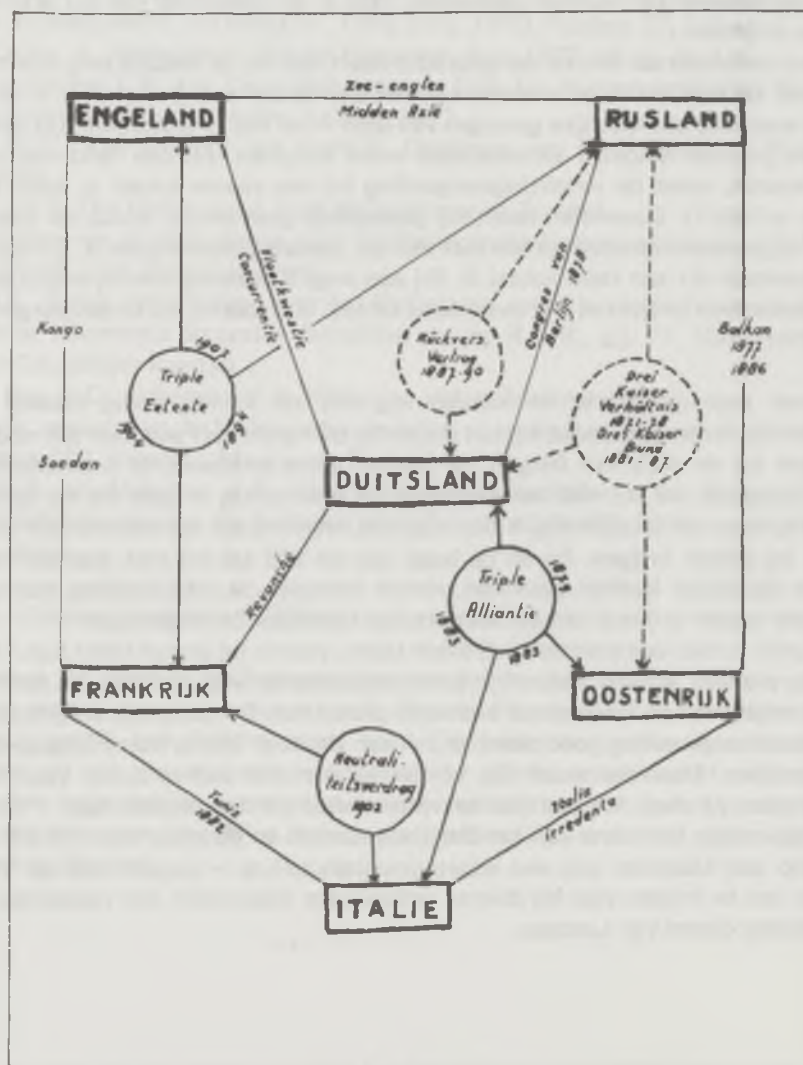
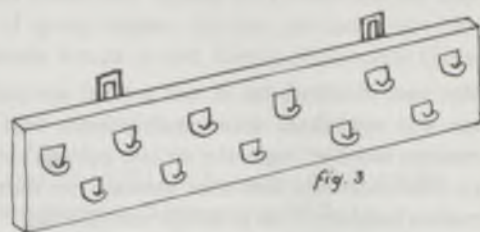
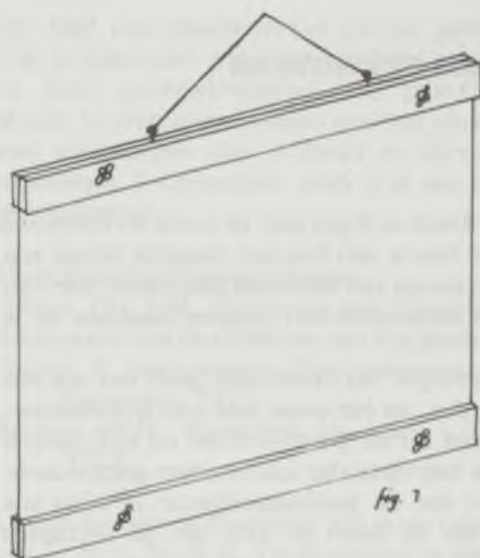


fig. 2

Het is natuurlijk een bezwaar dat dit allemaal betrekkelijk dun papier is en het is zonde hierbij met punaises te gaan werken. Er is echter een gemakkelijke en goedkope oplossing voor te vinden, die de leraar met een klein beetje handigheid zelf kan fabriceren. Daarvoor haalt hij bij een houtzaak een viertal dunne hardhouten latjes van 4 à 5 cm breed, 0,5 cm dik en bv. 80 cm lang. Hij boort in ieder latje twee gaten en daardoor gaan boutjes met vleugelmoeren, zodat de latjes twee aan twee stijf tegen elkaar kunnen worden geperst. Men schuift boven- en onderrand van de platen tussen de latjes en draait de schroeven aan. In een van de bovenste latjes schroeft hij twee oogjes, een stuk koord erdoor en hij kan de plaats voor het bord hangen (zie fig. 1). Daar is alleen een kaartenhaak voor nodig, waarvan hij er een aantal in de lade van zijn lessenaar moet hebben. Na het gebruik hoeven alleen de vleugelmoeren maar iets te worden losgedraaid en de plaat kan worden opgeborgen.

Een bezwaar is dat de boven- en onderranden van de platen nogal te lijden hebben en gemakkelijk inscheuren. Dit is te verhinderen door langs de randen van de platen aan de achterkant een smal reepje boekbinderslinnen te plakken. Op deze wijze kan men bv. bij de stijlplaten van Westermann genoeg nemen met de goedkoopste uitvoering, gewoon op papier. Een reepje linnen langs de randen aan de achterkant en ze zijn voor het gebruik gereed.

Maakt men een aantal van deze hanglatjes van verschillende lengte dan kan men voor een minimaal bedrag van een groot aantal goedkope illustratiemogelijkheden voor de klas gebruikmaken. Het grote voordeel van deze werkwijze is, dat er geld overblijft voor dingen die wat meer kosten.

Op deze manier kan men ook zelf vervaardigd materiaal gebruiken. Een voorbeeld. Het is mogelijk de internationale verhoudingen tussen 1870 en 1914 in een schema te vangen, dat dan bij iedere les die eraan wordt besteed in diverse klassen en diverse jaren op het bord moet worden getekend. Dat kost nogal tijd tijdens de les. Neemt men nu een vrij groot stuk tekenpapier of nog beter dun wit karton, zeg 100 bij 75 cm, dan kan men daar het schema opzetten in zwarte en gekleurde viltstift en telkens weer gebruiken. In fig. 2 is een dergelijk schema afgebeeld.

De zes grote machten in Europa staan hier binnen zware zwarte rechthoeken. Tussen deze rechthoeken de conflictsituaties tussen die landen, desnoods met de jaren erbij dat ze actueel waren. Daartussen in twee kleuren, resp. voor Frankrijk en voor Duitsland de diverse bondgenootschappen, met strakke lijnen wanneer ze blijven tot 1914, met gebroken lijnen wanneer ze voordien verbroken zijn. De jaartallen helpen de verbanden tussen de gebeurtenissen aan te geven, bv. 1877 moeilijkheden op de Balkan, 1878 Congres van Berlijn en verbreken van het Driekaiser Verhältniss of: 1882 de kwestie Tunis, 1883 toetreding van Italië tot de Triple Alliantie. Zo'n schema gaat jarenlang mee. Dergelijke schema's zijn er meer te maken. Ik denk hier bv. aan de ontwikkeling der politieke partijen in Nederland. In vier verschillende kleuren zet men de hoofdstromingen in boven elkaar liggende balken, de liberalen, de socialistische, de katholieke, de protestante. De vertakkingen, de splitsingen en fusies zijn op deze wijze gemakkelijk weer te geven en jaartallen boven en onder maken het hele schema tot een soort tijdbalk.

Dan de kaarten. In de ideale situatie zijn er verzinkbare borden, kaartenrails en

projectieschermen aan de voorzijde van het lokaal geprojecteerd. In feite zal dit allemaal maar betrekkelijk zelden mogelijk zijn en zal men naar andere oplossingen moeten zoeken. Ik ben het volkomen met de heer Bosch eens, dat men niet zoveel grote kaarten moet kopen. Ze zijn erg duur en men kan het geld misschien beter besteden. Niet alleen aan de door hem genoemde kaartenstempels, die individuele hulpmiddelen zijn en als zodanig de voor klassikaal gebruik bedoelde kaarten moeilijk kunnen vervangen. Maar ik denk hier bv. aan de grote serie van de Social Science Maps van Denoyer en Geffke, waarin tal van kaarten steken die voor het geschiedenisonderwijs bijzonder bruikbaar zijn en die het grote voordeel hebben dat ze niet zo prijzig zijn.

Nu bestaan er jute kaartenzakken van verschillende lengte, waarin dergelijke kaarten en ook grotere trouwens kunnen worden opgeborgen. Ze zijn voorzien van een ring om ze op te hangen en een label waarop de naam kan worden genoteerd. Koopt men nu een lat van 1 cm dikte, 10 cm breedte en een lengte aangepast aan de beschikbare ruimte en schroeft men hier een aantal kleerhaken in, dan kan deze in de hoek van het lokaal worden aangebracht, schuin achter de lessenaar van de docent en kunnen daar heel wat kaarten aan worden opgehangen. Het grote voordeel is dat de kaarten direkt bij de hand zijn, ze kunnen aan een kaartenhaak aan het bovenste bordvlak worden gehangen — het bord hoeft dan niet verzinkbaar te zijn — en de kaarten blijven stofvrij.

Dat laatste is belangrijk bij tenminste één grote kaart. Wanneer men deze achterstevoren voor de klas hangt heeft men een zeker zo goed projectievlak als bij de in de handel zijnde projectieschermen. In de praktijk maakte ik hiervan liever gebruik dan van een zilverscherf, dat ik ooit eens had gekregen en dat gewoonlijk werkloos was.

Het is wel goed dat er een tafel voor het projectieapparaat aanwezig is. Zo'n opvouwbare tafel hoeft maar weinig ruimte in te nemen, iets dat in veel lokalen van belang is. Ideaal zou natuurlijk zijn dat in ieder lokaal een projectieapparaat aanwezig was, maar met enig overleg is het heel goed mogelijk, dat meer leraren van hetzelfde apparaat gebruik maken. Speciale verduisteringsgordijnen lijken me niet zo nodig. Uit de ondervinding blijkt dat bij gebruik van de gewone gordijnen het lokaal voldoende verduisterd is en het geprojecteerde beeld duidelijk genoeg. Dat heeft meteen het voordeel dat de leraar een oog op de leerlingen kan houden. Het zou kunnen voorkomen dat er een tussen zit, die graag de kat in het donker knijpt of die in ieder geval dat op dat ogenblik liever doet dan naar het projectiescherf te kijken. Zo krijgt ie geen kans.

Een prikbord hoort natuurlijk aanwezig te zijn, desnoods een flink stuk zachtboard, als er geen geld is. Liefst niet voor de grote verhandelingen zoals bij de Jackdaws, daarvoor hebben de leerlingen al staande en lopende toch geen tijd, maar voor gemakkelijk te overziene en de blik vangende afbeeldingen. Dit prikbord kan het best daar worden opgehangen waar ze het regelmatig passeren, dus bij de uitgang van het lokaal.

Een andere mogelijkheid om kleiner plaatwerk onder de aandacht van de leerlingen te brengen is de bovenkant van een lage kast, waarover dan een glasplaat is gelegd. Dit plaatwerk kan de leraar en masse verzamelen uit prospectussen van plaatwerken, uit geïllustreerde tijdschriften die toch niet worden bewaard en waarbij de leerlingen graag helpen aanslepen. Zelf heb ik er indertijd grote aantallen gehaald uit de advertentiepagina's van de Illustrated London News.

Tenslotte nog iets over de boeken. Ik ben het met de heer Bosch volkomen eens, dat deze in het vaklokaal horen en niet in de algemene schoolbibliotheek. Wanneer de leraar ze zelf uitgeeft en weer inneemt kan hij erover praten, het oordeel van de leerlingen horen, hun

zeggen waarop ze speciaal moeten letten. Vooral geldt dit voor de boeken die in de hoogste klassen kunnen worden gebruikt bij het bestuderen van de speciale onderwerpen. Toch kom ik straks hier nog even op terug.

Natuurlijk hoort in deze vakbibliotheek een vaste kern te zijn, de heer Bosch heeft al aangegeven welke boeken daarin thuishoren. Voor de rest kan ik aanbevelen occasioneel te kopen en eventueel later systematisch aan te vullen. Een herhaalde wandeling door winkels als van De Slegte kan soms een rijke buit opleveren voor betrekkelijk weinig geld. Ik heb er bv. verschillende deeltjes uit de serie Kopstukken van Kruseman weggehaald en uit de Heemschut-serie van Allert de Lange. Ook is bij antiquariaten, hoewel daar de prijzen geweldig zijn opgelopen, nog wel wat los te krijgen. Juist de boeken voor de klasbibliotheek zijn gewoonlijk niet zó in prijs gestegen. Waarschijnlijk krijgt men bij deze wijze van doen meer waar voor zijn geld dan bij het samenstellen van een boekenlijst die dan bij de boekhandelaar wordt ingeleverd. Men zal dan soms voorlopig iets missen dat men graag zou willen hebben, maar zo'n bibliotheek wordt tóch niet in één jaar in elkaar gezet. Bij overleg met de administratie voor het einde van het schooljaar blijkt dikwijls dat er nog een bedrag beschikbaar is, dat dan voor dergelijke aanvullingen kan worden gebruikt.

Maar hier bij de boekenaankoop — en hetzelfde geldt voor dia's en kaarten — duikt de grote moeilijkheid op die tegenwoordig bij het inrichten van het vaklokaal regelmatig aan de orde komt. Dat is het feit dat bijna niet meer zoals vroeger bij veel scholen één leraar aanwezig is, die desnoods met hulp voor enkele uren het hele vak geschiedenis verzorgde, maar dat men werkt met een team. Door de tendenzen van de mammoetwet (hoe meer leerlingen, hoe meer keuzemogelijkheden) en de doelbewuste politiek van het departement (grotere scholen zijn goedkoper) is men tot monsterscholen gekomen, die feitelijk geen scholen meer zijn, maar leerfabrieken zijn geworden.

Dat wil dus zeggen dat het materiaal aan boeken en kaarten en dia's in het algemeen niet in één lokaal kan worden ondergebracht, maar over meer lokalen moet worden gespreid. Men kan zijn collega niet regelmatig lastig vallen. De oplossing zou dan een geschiedenis-unit zijn zoals voor het Stanislascollege was gepland, maar dit zal gewoonlijk een illusie blijven. De beste oplossing lijkt mij voorlopig, dat de geschiedenisleraren hun lokalen dicht bijeen hebben. Het zou dan het beste zijn, wanneer daar in de buurt dan een voldoende grote, geschikte ruimte kon worden gevonden, waar boeken, dia's en kaarten konden worden opgeborgen en waar iedere geschiedenisleraar in korte tijd kon halen wat hij nodig had. Is dat niet het geval dan zal het materiaal over de diverse lokalen moeten worden verdeeld, waarbij rekening kan worden gehouden met de klassen die iedere leraar heeft in die zin, dat bv. niet het brugklasmateriaal wordt ondergebracht bij een leraar die hoofdzakelijk in de examenklassen lesgeeft.

Om nu nog even terug te komen op de kwestie: algemene bibliotheek of vaklokaal-bibliotheek, de noodzaak van een verdeling kan een argument zijn ten gunste van de algemene bibliotheek. Wanneer men regelmatig naar de boekenkast van een collega moet gaan of zijn leerlingen daarheen sturen, kan men beter de boeken in de algemene bibliotheek onderbrengen, natuurlijk op een kleine handbibliotheek na. Die is immers op vaste uren open en er ontstaat geen verdeelde verantwoordelijkheid. Voorwaarde is dan wel dat ieder leraar een lijst heeft — nog beter een gemakkelijker regelmatig aan te vullen kaartstelsel — van alles wat op zijn terrein in de schoolbibliotheek voorhanden is.

Uiteraard geldt wat hierboven over dia's en boeken is gezegd ook voor de cassetterecorder

en de bijbehorende banden, voor de videorecorder en de transparanten voor de overheadprojector. Maar deze laatste zal men moeilijk kunnen gaan verslepen en zou dus in ieder lokaal aanwezig moeten zijn. En dit zal voorlopig nog wel toekomstmuziek blijven.

**EEN ONDERZOEK NAAR DE HISTORISCHE BELANGSTELLING BIJ LEERLINGEN
VAN HET V.W.O., HET H.A.V.O., HET M.A.V.O. EN
VAN PEDAGOGISCHE ACADEMIES**

	pag.
1. Inleiding	314
2. De historische belangstelling bij de verschillende leeftijdsgroepen	318
3. De historische belangstelling bij leerlingen van de verschillende schooltypen	325
4. De betekenis van de informatiebronnen	329
5. Slotbeschouwing	336
6. Bijlagen	339

1. Inleiding.

In het kader van onze doctoraal-studie geschiedenis aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen hebben wij een onderzoek gedaan naar de historische belangstelling van leerlingen van 12 jaar en ouder op scholen voor V.W.O., H.A.V.O., M.A.V.O. en op Pedagogische Academies.

Wij werden daarbij geïnspireerd door het bekende boek van Waltraut Küppers: *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts* (1), waarin een dergelijk onderzoek in Duitsland wordt beschreven.

Ons onderzoek stond onder supervisie van P.A.M. Geurts, wetenschappelijk hoofdmedewerker en tot voor kort vakdidacticus voor geschiedenis aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen en B.J. Wolters, research—medewerker aan het Instituut voor Onderwijskunde, afdeling Leraarsopleiding van bovengenoemde Universiteit.

De *doelstellingen* van het onderzoek waren — behalve inzicht te verkrijgen in de persoonlijke interessesfeer van de leerling — na te gaan:

- of het huidige geschiedenisonderwijs bij deze belangstelling aansluit
- of de belangstelling bepaald wordt door het curriculum en zo ja, of er een duidelijk verschil is waar te nemen in de belangstellingsfeer op de verschillende schooltypen
- of er een verschil in de belangstelling in de verschillende leeftijdsgroepen is en zo ja, in hoeverre
- waardoor de historische belangstelling is ontstaan (informatiebronnen)

Ons onderzoek vond plaats in maart 1972 op de volgende scholen:

1. De Christelijke Pedagogische Academie met H.A.V.O.-afdeling en de Christelijke M.A.V.O.-school "Op den Klokkenberg" te Nijmegen.
2. De R.K. Scholengemeenschap voor Atheneum en H.A.V.O. "Het Maaslandcollege" te Oss.
3. De Gemeentelijke "Thorbecke Scholengemeenschap" voor V.W.O., H.A.V.O., en M.A.V.O. te Arnhem.
4. De "Nijmeegse Scholengemeenschap" (op oecumenische grondslag) voor V.W.O. (lyceum), H.A.V.O. en M.A.V.O. te Nijmegen.
5. De R.K. Pedagogische Academie met H.A.V.O.-top en de R.K. Meisjesschool voor M.A.V.O. te Veghel.
6. De R.K. Scholengemeenschap voor V.W.O., H.A.V.O. en M.A.V.O. "Sint Janslyceum" te Den Bosch.

In totaal waren hierbij ongeveer 1800 leerlingen betrokken van allerlei klassen en schooltypen, aan wie verzocht werd bijgaand formulier (2) in te vullen.

Dit formulier was na een intensief overleg tot stand gekomen. Aanvankelijk werd gedacht aan een vragen-reeks met "open vragen", zoals bij W. Küppers (3), waarbij de vragen begonnen met "Wat weet je van. . .".

We constateerden dat een dergelijke vraagstelling tot een onvoorstelbare hoeveelheid werk zou leiden. Het bewijs hiervoor leverde W. Küppers zelf, die vermeldde (4) dat zij met haar staf ongeveer 64.000 antwoorden (n.l. op 50 vragen van 1281 proefpersonen) in opstelvorm moest verwerken. Daarvoor moest dan een normering en waardering worden opgesteld, die behalve zeer tijdrovend ook nog subjectief te noemen is.

Wij kozen voor een invulstelsel, waarbij een gemakkelijke verwerking via de computer

(van het Universitair Rekencentrum te Nijmegen) mogelijk zou zijn.

Wij beperkten ons daarbij tot het peilen van de historische *belangstelling*, dit in tegenstelling tot W. Küppers, die ook (via de genoemde opstelletjes) de historische *kennis* en de aard van de historische kennis heeft onderzocht. Ongetwijfeld is daardoor de waarde van ons onderzoek beperkter geworden. Wij hopen echter dat anderen dit aspect nader zullen willen onderzoeken. Waarschijnlijk is een dergelijk onderzoek met gemakkelijk via de computer te verwerken gegevens mogelijk. Wel verdient het ons inziens aanbeveling vooraf een cursus onderzoekstechniek te volgen.

Om de aard van hun historische belangstelling te meten hebben wij 50 onderwerpen aan de leerlingen voorgelegd. Deze onderwerpen waren zo zorgvuldig mogelijk uitgezocht.

Criteria waren:

a. spreiding van onderwerpen naar *tijdvakken*. Zo kwamen we op:

- 4 onderwerpen uit de prehistorie, namelijk de items 19, 26, 37 en 42
- 10 onderwerpen uit de oudheid: 5, 10, 16, 21, 31, 32, 36, 41, 45, 47.
- 9 onderwerpen uit de middeleeuwen: 13, 15, 17, 22, 23, 24, 28, 34, 39.
- 9 onderwerpen uit de nieuwe geschiedenis: 2, 6, 7, 12, 18, 29, 30, 44 en 50.
- 9 onderwerpen uit de nieuwste geschiedenis: 4, 8, 9, 20, 35, 43, 46, 48, 49.
- 9 onderwerpen uit de actualiteit: 1, 3, 11, 14, 25, 27, 33, 38 en 40.

b. spreiding naar categorieën namelijk:

- personen: 10 items, namelijk de nummers: 4, 5, 6, 7, 13, 14, 35, 38, 39 en 47
- spectaculaire feiten en gebeurtenissen: 8 items n.l.: 3, 8, 17, 28, 29, 30, 36 en 49
- landen: 9 items, n.l.: 1, 10, 12, 21, 22, 23, 30, 40, 43.
- stromingen: 7 items, n.l.: 2, 11, 16, 18, 25, 31, 46.
- kunst en cultuur: 9 items, n.l.: 10, 15, 18, 19, 20, 26, 32, 37, 42.
- sociaal-economische onderwerpen: 12 items, n.l.: 9, 11, 24, 25, 33, 34, 37, 44, 45, 46, 48, 50.
- vaderlandse geschiedenis: 7 items, n.l.: 9, 19, 27, 28, 29, 41, 50.
- godsdienstige onderwerpen: 4 items, n.l.: 6, 13, 21, 31.
- internationale politiek: 8 items, n.l.: 1, 3, 11, 12, 27, 33, 40, 49.
- niet-westerse politiek: 7 items, n.l.: 1, 25, 30, 31, 33, 38, 49.

c. spreiding van de categorieën naar de verschillende tijdvakken.

De *categorisering* stelde ons wel voor bepaalde problemen. Zo is het bij voorbeeld mogelijk "ontwikkelingshulp" tot de sociaal-economische geschiedenis, de internationale politiek en de niet-westerse geschiedenis rekenen. Aangezien we hierin al deze aspecten zagen hebben we dit item bij alle drie categorieën ondergebracht. Dit deden we met diverse onderwerpen. Zodoende zijn bepaalde categorieën over- en andere ondervertegenwoordigd. Over deze indeling kan men verschillend denken. Zo kan men "Het Israël van de Bijbel" behalve bij "landen" ook bij "kunst en cultuur" denken. Wij deden dit niet. Dit deden we evenmin met "De Italiaanse stadstaten" die via de Italiaanse Renaissance ook daarbij onder te brengen zou zijn. De "Neanderthaler" kwam wel bij deze categorie terecht omdat we de indruk hadden dat de leerlingen hem vooral met de Neanderthaler-cultuur zouden associëren. Wij meenden dat die associatie bij leerlingen ten aanzien van beide eerstgenoemde onderwerpen ontbrak.

De *formulering* van de onderwerpen was voor de categorisering erg belangrijk. "De ondergang van het Aztekenrijk" kan duidelijk als een spectaculair feit worden gezien. Zou het om de cultuur van de Azteken zijn gegaan dan zou een andere benaming zijn gekozen.

Dat moeilijkheden toch niet uitbleven bleek uit reacties op "De Commune van Parijs", waarbij verschillende leerlingen aan een hedendaagse commune in Parijs hebben gedacht. Ook "De Griekse democratie" werd wellicht door velen (ten onrechte. . .) in deze tijd gedacht. "Het Cultuurstelsel van Nederlands Indië" werd zo misschien met iets cultureels verbonden. Dergelijke misvattingen zijn wellicht moeilijk te vermijden.

Uitgaande van de bovengenoemde doelstellingen hebben we de volgende *vraagstellingen* geformuleerd:

- 1) *Hoe groot is de historische belangstelling voor de genoemde onderwerpen?* (op het enquête formulier, bijlage 1: vraag 8a). Via kruisjes kon men kiezen voor "veel belangstelling", "belangstelling", "weinig belangstelling", "geen belangstelling" en "weet er te weinig van", respectievelijk gecodeerd: 01, 02, 03, 04, 05.
De uitkomsten van 01 en 02 werden bij het verwerken van de gegevens doorgaans samengeteld om op grond van een groter aantal respondenten een duidelijker beeld te krijgen.
Het koppelen van 03 en 04 bleek niet altijd even zinvol. Blijkbaar hebben de respondenten met "weinig belangstelling" zich namelijk niet steeds zonder meer negatief willen uitdrukken. De kolom 04 bleek in dit verband betrouwbaarder.
- 2) *Waardoor is in de eerste plaats deze belangstelling ontstaan?* (in casu bij 01, 02, 03) (vraag 8b). We kozen daarvoor de volgende informatiebronnen: film, boeken, radio, t.v., school, kranten, tijdschriften, museumbezoek, reizen, gesprekken thuis en gesprekken met vrienden, respectievelijk gecodeerd: 06, 10, 14 etc. tot 46. Na een eerste inventarisatie werd alleen de invloed van de voornaamste informatiebronnen: boeken, t.v., school en krant/ tijdschriften nagegaan.
- 3) *Hoe is de historische belangstelling bij de verschillende leeftijdsgroepen?* (vraag 2). Terwille van de verwerking via de computer werd een koppeling gemaakt van 12/13-jarigen, 14/15-jarigen en 16-jarigen en ouder.
- 4) *Hoe is de historische belangstelling bij leerlingen van verschillende schooltypen?* (vraag 4). Ook hier werd terwille van de verwerking een aantal koppelingen tot stand gebracht, namelijk:
 - a. de brugklas V.W.O./H.A.V.O.
 - b. M.A.V.O. III en IV.
 - c. H.A.V.O. en PA
 - d. gymnasium, atheneum, H.B.S. - A en B.
- 5) *Is er verschil in historische belangstelling bij jongens en meisjes?* (vraag 1). Door een fout bij het ponsen, die moeilijk te herstellen was, is maar een deel van het materiaal ten aanzien van vraagstelling 5 betrouwbaar. We hebben deze vraag daarom helaas niet kunnen beantwoorden.
- 6) *Is er onderscheid tussen scholen op grond van verschillen in signatuur en functie: bijzonder en openbaar: lokaal en regionaal?*
- 7) *In hoeverre verschillen zittenblijvers in hun historische belangstelling van niet-zittenblijvers?* (vraag 3)
- 8) *Zijn er verschillen per klas?* (vraag 5).
- 9) *In hoeverre spelen de verschillen in vooropleiding een rol?* (vraag 6).
- 10) *In hoeverre speelt het al of niet opgenomen zijn van geschiedenis in het vakkenpakket of de specialisatie een rol in bovengenoemde schooltypen?* (vraag 6).

De uitkomsten van de vraagstellingen 6 tot en met 10 hebben we (evenals de reeds

genoemde vraagstelling 5) niet verwerkt. Het werk bleek anders te omvangrijk te worden. Na de binnenkomst van de ingevulde vragenlijsten besloten we (omdat ons administratieve assistentie bij het ponsen ontbrak) deze niet allemaal te verwerken, maar er een a-selecte steekproef uit te doen van 374 formulieren. Van deskundige zijde werd ons verzekerd dat dit aantal voldoende was, aangezien we meer naar trends zochten dan naar absolute conclusies.

De *leeftijdsgroepen* waren als volgt vertegenwoordigd: 12/13-jarigen: 65; 14/15-jarigen: 109; 16-jarigen en ouder: 200.

Bij de schooltypen waren de aantallen: Brugklas V.W.O./H.A.V.O.: 32; M.A.V.O. III/IV: 66; H.A.V.O.: 107; P.A.: 59; V.W.O.: 110. In de M.A.V.O. was ook de M.A.V.O.-brugklas begrepen.

In onze conclusies zijn we, wegens deze betrekkelijk geringe aantallen aan de voorzichtige kant; de lezer zou de vermelde cijfers met dezelfde voorzichtigheid moeten hanteren als wij hebben gedaan.

Tengevolge van afrondingen die gemaakt zijn bij het berekenen van gemiddelde percentages zijn er kleine afwijkingen ontstaan bij de totaalscores. Zij belopen echter nooit meer dan 2 à 2½%. Daar het, zoals gezegd in eerste instantie om trends ging menen wij dat deze verschillen niet al te ernstig genomen moeten worden.

Noten:

1. Bern/Stuttgart, 1961
2. bijlage 1.
3. a.w. blz. 135
4. a.w. blz. 35.

2. *De historische belangstelling per leeftijdsgroep.*

2.1. *De tijdvakken.*

Ten aanzien van de tijdvakken zeggen de 12/13-jarigen de meeste belangstelling te hebben (1) voor de prehistorie en de oudheid (resp. 55 en 41,5%). Van de 10 onderwerpen met de hoogste score op de 01/02 lijst (zie bijlage 2) behoorden er 7 tot de favoriete perioden. Bij deze leeftijdsgroep staat de nieuwste geschiedenis het laagst genoteerd (13,9%). Tussen deze uitersten staan achtereenvolgens: de actualiteit (30,8%), de nieuwste geschiedenis (26,8%) en de middeleeuwen (23,8%).

De 14/15-jarigen tonen meer belangstelling voor de prehistorie (42,4%) en de actualiteit (39,1%) dan voor de middeleeuwen en de nieuwste geschiedenis (resp. 22,6% en 20,7%). Er tussenin zitten: oudheid (33,1%) en nieuwe geschiedenis (31,6%). Voor de 16-jarigen en ouder staat de actualiteit duidelijk bovenaan (57,3%).

Het laagst genoteerd staat: middeleeuwen (20,1%), terwijl een middenpositie wordt ingenomen door: nieuwste geschiedenis (36,1%) prehistorie (33,4%), oudheid (31,4%) en nieuwe geschiedenis (28,4%). Ook op de lijst van onderwerpen van de 01/02-categorie is de belangstelling voor de actualiteit bij deze leeftijdsgroep duidelijk af te lezen: 7 van de 10 met de hoogste score behoren tot de "hedendaagse" geschiedenis.

Dat bij de 12/13-jarigen slechts een gering aantal belangstelling zegt te hebben voor de nieuwste geschiedenis hangt duidelijk samen met "weet er te weinig van" namelijk 51,5% (2). Dit is t.a.v. dat tijdvak ook het geval met de 14/15-jarigen (39,4%). Het lage belangstellingspercentage bij 16-jarigen en ouder voor de middeleeuwen is maar gedeeltelijk te verklaren door "weet er te weinig van" (28,4%). Bij de 12/13-jarigen is dit t.a.v. dat tijdvak duidelijker (38,9%), evenals bij de 14/15-jarigen (36,9%), terwijl de eerste leeftijdsgroep er nog het recentst mee in aanmerking kwam op school (of er nog mee bezig was). Misschien dat de middeleeuwen in de brugklas een beetje in de verdrukking komen door de grotere aandacht voor de prehistorie en de oudheid en door de weinige beschikbare uren.

Opvallend is het lage percentage belangstellenden voor de nieuwe geschiedenis bij 16-jarigen en ouder (27% geen belangstelling, 27% weinig belangstelling tegen een werkelijke belangstelling van 28,4%), terwijl ook de andere leeftijdsgroepen er niet zo warm voor lopen. De factor "onwetendheid" speelt in dit verband bij de oudsten amper een rol, wel natuurlijk bij de jongsten. Bij de 14/15-jarigen die òf met deze periode bezig zijn op school òf deze tijd recent hebben "gehad" is — en dat is opmerkenswaard — het aantal weinig geïnteresseerden (21,4%) en niet-geïnteresseerden (19%) samen groter dan dat van de geïnteresseerden (31,6%). Waarschijnlijk speelt de aard van de stofbehandeling en de graad van de abstractie daarin een belangrijke rol. Een bezinning op dit verschijnsel lijkt gewenst.

Bekijkt men de 04-kolom (geen belangstelling) dan valt op dat de 16-jarigen en ouder voor alle onderwerpen, behalve de actualiteit en nieuwste geschiedenis de minste belangstelling hebben vergeleken met de andere leeftijdsgroepen. (3).

Bekijkt men de 03/04-grafiek (bijl.3) dan vindt men hierin grotendeels een bevestiging. Alleen voor de nieuwste geschiedenis gaat dit niet op. Daar scoren 12/13-jarigen en 14/15-jarigen nog lager dan bij de 04-kolom alleen. Dit wordt grotendeels veroorzaakt door de hoge belangstellingsscore van de ouderen voor de onderwerpen "De toestand van de arbeiders in de 19e eeuw" en "Het socialisme".

De *grote* belangstelling bij de 12/13-jarigen en bij de 14/15-jarigen voor de prehistorie en de oudheid hangt niet alleen samen met de behandeling van die tijdvakken op school. Dan zou dit n.l. alleen voor 12/13-jarigen gelden. Ook bij 16-jarigen en ouder staan beide perioden betrekkelijk hoog genoteerd, al is het percentage niet-belangstellenden (kolom 04) in deze leeftijdsgroep relatief hoger (4).

Boeken spelen voor de 14/15-jarigen en de 16-jarigen en ouder t.a.v. deze onderwerpen een belangrijke rol (5).

De grote belangstelling voor de *actualiteit* bij de 16-jarigen en ouder zal de insider niet verbazen, wel die bij 14/15-jarigen en (hoewel in iets mindere mate) bij 12/13-jarigen. In de algemene conclusies van het slothoofdstuk komen we hierop nog nader terug.

Een zeker *verband tussen de belangstelling en het curriculum* is wel te leggen. Vooral bij 12/13-jarigen valt dit, althans t.a.v. de oudheid en de prehistorie op; niet t.a.v. de middeleeuwen. Dit is ook het geval bij de 16-jarigen en ouder (actualiteit en nieuwste geschiedenis). De 14/15-jarigen zijn het minst "grijpbaar" in dit verband.

2.2. De categorieën.

We hebben reeds geconstateerd dat de leeftijdsgroepen voor bepaalde tijdvakken een duidelijke voorkeur hebben; daarom ligt het voor de hand dat zo'n leeftijdsgroep — zich uitsprekend over items van een bepaalde categorie — die intems hoog zal waarderen die behoren tot de favoriete tijdvakken.

Omdat nu in een aantal categorieën items van zo'n favoriet tijdvak oververtegenwoordigd zijn, is een voorkeur voor zo'n categorie slechts een bevestiging van de conclusies t.a.v. de tijdvakken en geen afzonderlijke conclusie voor de categorieën.

Ter adstructie volgt hieronder de verdeling van de categorieën over de verschillende tijdvakken;

	totaal	prehist.	oudh.	m.e.	nieuwe	nwste	act.
personen	10		2	2	2	2	2
spect.feiten							
+ gebeurt.	8		1	2	2	2	1
landen	9		2	2	2	1	2
stromingen	7		2		2	1	2
kunst en cultuur	9	4	2	1	1	1	
soc./econ.onderw.	12	1	1	2	2	3	3
vad.gesch.	7	1	1	1	2	1	1
godsd.onderw.	4		2	1	1		
internat.politiek	8				1	1	6
niet-west.gesch.	7		1		1	1	4
totaal	81	6	14	11	16	13	21
		(4)	(10)	(9)	(9)	(9)	(9)

De categorieën "personen", "spectaculaire feiten en gebeurtenissen", "landen" en "vaderlandse geschiedenis" hebben een evenwichtige verdeling; in mindere mate is dit het geval bij "stromingen", "sociaal-economische onderwerpen" en "godsdienstige onderwerpen", terwijl de verdeling bij "kunst en cultuur", "internationale politiek" en

"niet-westerse geschiedenis" bedenkelijk is te noemen!

Bij de verdeling van de gegevens bleek dat er weinig conclusies te trekken zijn uit die categorieën die een evenwichtige verdeling kennen terwijl dit wel mogelijk is voor die categorieën die minder evenwichtig zijn samengesteld.

Ten aanzien van "*personen*", "*spectaculaire feiten en gebeurtenissen*" en "*landen*" zijn er weinig duidelijke gevolgtrekkingen te maken. Bij de "*personen*" trekt alleen Columbus de aandacht door een hoge belangstellingsscore bij de 12/13- en 14/15-jarigen.

"*stromingen*" ondervinden grote belangstelling bij 16-jarigen en ouder (46,3%), voornamelijk veroorzaakt door de grote belangstelling voor "*stromingen*" uit de nieuwste geschiedenis en de actualiteit (64,4% en 63,8%). Relatief weinig belangstelling bestaat hiervoor bij de 12/13-jarigen en de 14/15-jarigen (resp. 23,1 en 27,3%). Bij de 12/13-jarigen wordt dit vooral veroorzaakt door "*niet-weten*" (45,7%).

De belangstelling voor onderwerpen van "*kunst en cultuur*" lijkt bij de 12/13-jarigen iets groter dan bij de anderen (40,1% tegenover 33,5 en 33,1%). Dit komt omdat van de 9 onderwerpen er 6 uit de prehistorie en oudheid zijn.

De belangstelling voor *sociaal-economische* onderwerpen per leeftijdsgroep ontloopt elkaar niet veel; de 16-jarigen en ouder hebben er relatief iets meer belangstelling voor dan de anderen. Ook dit is grotendeels te danken aan de vele onderwerpen uit de nieuwste geschiedenis en de actualiteit (6 van de 12). De 12/13-jarigen geven vaker op er te weinig van weten dan de ouderen (30,2% tegen 13,9%). De 14/15-jarigen zitten er als zo vaak tussenin.

vaderlandse geschiedenis interesseert de 12/13-jarigen wat meer dan de 14/15-jarigen en ouderen (40,4% — 34,7% — 30,3%). Dit zal wel te maken hebben met het feit dat ze nog niet zo lang geleden de lagere school verlaten hebben, maar ook met hun zeer hoge scores bij onderwerpen uit de prehistorie en oudheid (68,7% en 48,4%).

godsdienstige onderwerpen genieten slechts geringe belangstelling bij de opeenvolgende leeftijdsgroepen (resp. 18% — 17,9% — 19,7%). Bij 12/13-jarigen speelt onbekendheid daarmee een veel grotere rol dan bij de oudsten (44,8% tegen 23,8%). De 14/15-jarigen nemen een tussenpositie in (32,6%). Het geringe aantal godsdienstige onderwerpen rechtvaardigt echter geen duidelijke conclusie.

Zes van de acht onderwerpen bij "*internationale politiek*" komen uit de actualiteit. Het ligt daarom voor de hand dat de belangstelling bij de oudsten het hoogst is (56%). Zij zeggen niet door onwetendheid te worden gehandicapt (10,1% in tegenstelling tot de 12/13-jarigen (29,8%) en de 14/15-jarigen (22,3%), al zijn de percentages voor "*weinig belangstelling*" en "*geen belangstelling*" samen bij deze laatste twee groepen nog groter dan (36 à 37%).

De grotere belangstelling voor "*niet-westerse geschiedenis*" bij de 16-jarigen en ouder wordt ook weer veroorzaakt door het grote aantal onderwerpen uit de actualiteit (4 van de 7).

Bij de 12/13-jarigen is de belangstelling niet groot (24,4%), de 14/15-jarigen zitten er tussenin (32,8%). De oorzaak van de mindere belangstelling bij deze laatste twee groepen lijkt voornamelijk "*onwetendheid*" te zijn (53,3% en 44,3%).

2.3. Afzonderlijke onderwerpen.

Na bovenstaande algemene conclusies op grond van de indeling in tijdvakken en categorieën getrokken te hebben, is het van belang ook een aantal items afzonderlijk te bekijken om het beeld enigszins te nuanceren.

In de eerste plaats willen wij dan de aandacht vestigen op de onderwerpen GOTHIEK

BAROK en IMPRESSIONISME. Voor deze items zeggen de leerlingen meer belangstelling te hebben naarmate ze ouder worden; dit is op zichzelf niet zo vreemd, maar wel is opvallend dat de groep die geen belangstelling zegt te hebben ook toeneemt. De verklaring wordt gevonden in de omstandigheid dat de groep die er te weinig van zegt te weten afneemt naarmate men ouder wordt.

Er is één uitzondering: bij de 16-jarigen en ouder valt een afwijkend beeld te constateren ten aanzien van het IMPRESSIONISME. De 01/02-score (belangstelling) stijgt hier sterker: 12/13-jarigen: 7,6% 14/15-jarigen: 9,3% en 16-jarigen en ouder: 33,8% Ook het percentage "geen belangstelling" daalt hier ten opzichte van de 14/15 jarigen.

De godsdienstige onderwerpen krijgen over het algemeen, zoals gezegd, geen hoge positieve scores. FRANCISCUS is daar het duidelijkste voorbeeld van: bij de 12/13-jarigen zegt 29,2% geen belangstelling te hebben, bij de 14/15-jarigen 28,9% en bij de 16-jarigen en ouder: 39,2%. De groep die er te weinig van zegt te weten is zelfs nog groter: 12/13-jarigen: 56,9% 14/15-jarigen 57,9% en 16-jarigen en ouder: 38,7%.

HET ISRAEL VAN DE BIJBEL geeft — zij het in mindere mate — hetzelfde beeld te zien. Hier is één opvallende score te melden. Wie de 01/02-score bekijkt kan constateren, dat de belangstelling met het ouder worden afneemt. Bij bestudering van de 01-lijst afzonderlijk (veel belangstelling) valt op dat juist bij de oudste leeftijdscategorie een toename geregistreerd is van 5,4% ten opzichte van de 14/15-jarigen:

	01	02	01/02
12/13-jarigen	4.6%	21.5%	26.1%
14/15-jarigen	4.7%	16.0%	20.7%
16-jarigen en ouder	10.1%	10.5%	20.6%

Zoals reeds werd opgemerkt beschouwen wij de uitkomsten van enkele onderwerpen als onbetrouwbaar. Het gaat hier om de onderwerpen DE COMMUNE VAN PARIJS, HET CULTUURSTELSEL, HET HUMANISME en DE GRIEKSE DEMOCRATIE.

We vermeldten reeds dat ten aanzien van DE COMMUNE VAN PARIJS bij sommige leerlingen misverstanden zijn ontstaan, omdat gedacht werd aan een hedendaagse commune in Parijs: we vermoeden dat er een verwarring tussen cultuur en CULTUURSTELSEL heeft plaatsgevonden maar dit was moeilijk aan te tonen.

Iets duidelijker liggen de zaken bij HUMANISME en DE GRIEKSE DEMOCRATIE, omdat de scores voor deze onderwerpen afwijken van het algemene beeld van respectievelijk Nieuwe Geschiedenis en Oudheid. Met name de betrekkelijk hoge belangstellingsscores van de groep 16-jarigen en ouder wekken de indruk dat door deze leeftijdscategorie aan eigentijdse ontwikkelingen is gedacht: de huidige humanistische beweging en het verzet tegen de kolonels in Griekenland.

Veel belangstelling van alle leeftijdsgroepen krijgt de SLAVENHANDEL (01/02): 12/13-jarigen: 57.1% 14/15-jarigen: 66.0% en 16-jarigen en ouder: 54,9%. Opvallend is voorts dat SLAVERIJ IN DE OUDHEID ook van de 14/15-jarigen de hoogste belangstellingsscore krijgt: 48.5%, tegen 35.4% van de 12/13-jarigen en 38.5% van de 16-jarigen en ouder. Aan de andere kant blijkt uit deze cijfers dat beide onderwerpen niet als synoniemen zijn beschouwd.

Ook SOCIALISME EN MAOISME zijn niet als synoniemen behandeld; vergelijking van de cijfers van beide onderwerpen leveren een voorsprong in belangstelling op voor het

MAOISME; mogelijk heeft de reis van Nixon naar China en de extra aandacht op school en via de publiciteitsmedia voor deze gebeurtenis met name bij de 12- tot 15-jarigen een toename van belangstelling veroorzaakt. Voor de volledigheid geven wij alle cijfers:

		01	02	01/02	04	05
12/13	maoïsme	10.9%	17.1%	28.1%	15.6%	51.5%
	socialisme	3.1%	12.6%	15.8%	20.6%	55.5%
14/15	maoïsme	20.3%	29.1%	49.5%	10.6%	26.2%
	socialisme	10.2%	11.2%	21.4%	26.1%	35.5%
16 en ouder	maoïsme	28.5%	34.6%	63.1%	5.4%	12.0%
	socialisme	30.6%	33.8%	64.4%	10.3%	6.5%

Als we vervolgens de verschillende tijdperken nalopen, zijn er nog enkele onderwerpen die een afwijkend beeld vertonen ten opzichte van het algemene patroon.

Voor wat betreft prehistorie, oudheid, nieuwe en nieuwste geschiedenis zijn geen duidelijke uitzonderingen te vermelden. Ten aanzien van DE ROMEINEN IN ONS LAND dient echter wel opgemerkt te worden dat dit het enige onderwerp is waarbij een leeftijdsgroep unaniem op dezelfde wijze op een van de vragen heeft geantwoord: *NIEMAND* van de 12/13-jarigen zegt over dit onderwerp te weinig te weten.

Als we de onderwerpen uit de middeleeuwen bekijken, valt op dat DE OPKOMST VAN DE MIDDELEEUEWSE STAD in tegenstelling tot de overige items uit die periode een hogere belangstellingsscore krijgt naarmate men ouder wordt: 21.8%, 24.7% en 32.2%. De verschijnsel wordt echter gecombineerd met een toename van het aantal "geen belangstelling" — antwoorden: 18.7%, 23.8% en 27.0%. De verklaring hiervoor is dat men naarmate men ouder wordt minder zegt er te weinig van te weten: 26.5%, 24.7% en 13.5%.

De overige onderwerpen waarbij nog opmerkingen kunnen worden geplaatst behoren tot het tijdvak actualiteit. Zeer veel belangstelling zeggen alle leeftijden te hebben voor ONTWIKKELINGSHULP: 12/13-jarigen: 60.3%, 14/15-jarigen: 64.0% en 16-jarigen en ouder: 70.0%. Bijna niemand zegt onvoldoende geïnformeerd te zijn: resp. 1.7%, 3.8% en 2.2%.

ANGOLA is een onderwerp waarvoor zeer weinig "geen belangstelling"—antwoorden (04) zijn gegeven: 12/13-jarigen: 9.3%, 14/15-jarigen: 5.6% en 16-jarigen en ouder: 4.9%. Toch staat daar een minder hoge belangstellingsscore tegenover dan men zou verwachten, bijvoorbeeld in vergelijking met ONTWIKKELINGSHULP. Vergelijking van de 04-scores (geen belangstelling) laat het volgende beeld zien:

	12/13	14/15	16/ouder
ANGOLA	9.3%	5.6%	4.9%
ONTWIKKELINGSHULP	15.5%	9.7%	5.0%

Deze vergelijking valt dus zelfs in het voordeel van ANGOLA uit. Als we nu de 01/02-scores (belangstelling) tegenover elkaar zetten:

ANGOLA	21.8%	29.9%	51.3%
ONTWIKKELINGSHULP	60.3%	64.0%	70.0%

Hier blijkt ONTWIKKELINGSHULP een duidelijke voorsprong genomen te hebben. De oorzaak is te vinden in het feit, dat de groep die zich ten aanzien van ANGOLA te weinig geïnformeerd voelt relatief groot is:

ANGOLA	54.6%	41.1%	19.8%
ONTWIKKELINGSHULP	1.7%	3.8%	2.2%

Een opvallende conclusie als men bedenkt dat we dit onderwerp aanvankelijk niet wilden opnemen, omdat dit onderzoek niet lang na de koffieactie van het Angola-comité werd gehouden.

PRESIDENT ALLENDE brengt het er bij de 12- tot en met 15-jarigen nauwelijks beter af dan FRANCISCUS:

		01	02	01/02	04	05
12/13	ALLENDE	3.1%	4.6%	7.8%	23.4%	59.3%
	FRANCISCUS	4.6%	1.5%	6.1%	29.2%	36.9%
14/15	ALLENDE	1.8%	5.5%	7.4%	18.5%	67.5%
	FRANCISCUS	1.8%	4.6%	6.5%	28.9%	35.5%

Met name de antwoorden van de 14/15-jarigen t.a.v. Allende wekken verbazing. Overigens zijn de belangstellingsscores bij de 16-jarigen en ouder ook lager dan die voor andere onderwerpen uit de actualiteit.

Tenslotte willen we dan nog aandacht besteden aan de eigenaardige resultaten ten aanzien van de BERLIJNSE MUUR. In de 01-lijsten (veel belangstelling) bij de 12/13-jarigen en de 16-jarigen en ouder neemt dit onderwerp geen opvallende plaats in; in de 02-lijsten en ook bij 03 (respectievelijk: belangstelling en weinig belangstelling) is dit onderwerp echter zo sterk vertegenwoordigd, dat bij 04 en 05 (respectievelijk: geen belangstelling en "weet er te weinig van") lage percentages uit de bus komen. Het gaat hier dus blijkbaar om een onderwerp met een gematigde, maar wel wijd verbreide belangstelling. De cijfers:

		01	02	01/02	04	05
12/13		8.0%	30.6%	38.7%	11.2%	12.9%
16/ouder		12.7%	49.4%	62.2%	6.6%	3.3%

Een tweede opvallende uitkomst is dat de 14/15-jarigen zich duidelijker voor dit onderwerp uitspreken dan de 16-jarigen en ouder:

14/15	19.0%	36.1%	55.2%	4.7%	14.2%
16/ouder	12.7%	49.4%	62.2%	6.6%	3.3%

Doordat de 16-jarigen en ouder beter geïnformeerd zeggen te zijn (05), is daar het 02-percentage hoger en past de 01/02-lijst toch weer in het algemene beeld van de onderwerpen uit de actualiteit.

NOTEN.

- 1) Wanneer er hier en in het vervolg gesproken wordt over "belangstelling" geven de vermelde percentages het totaal weer van de kolommen 01 en 02, tenzij uitdrukkelijk anders wordt vermeld.
- 2) Hier geven de vermelde percentages de uitkomsten aan van kolom 05.
- 3) De gemiddelde percentages bij kolom 04 zijn voor de verschillende leeftijdsgroepen per periode als volgt:

	12/13	14/15	16/ouder
prehistorie	8.7%	14.8%	22.7%
oudheid	15.7%	18.9%	22.7%
middeleeuwen	20.8%	20.1%	27.3%
nieuwe geschiedenis	18.5%	19.0%	27.0%
nieuwste geschiedenis	20.4%	21.6%	18.8%
actualiteit	16.8%	13.0%	8.6%

4) zie noot 3

5) zie hiervoor het hoofdstuk "De betekenis van de informatiebronnen"

3. *De historische belangstelling bij leerlingen van de verschillende schooltypen.*

Zoals reeds eerder is vermeld, hebben we enige schooltypen moeten koppelen. De redenen hiervoor zijn, dat terwille van de verwerking door de computer het aantal schooltypen verminderd moest worden en dat er rekening gehouden moest worden met een grote hoeveelheid gegevens, verkregen uit een kleine groep.

We hebben daarom de historische belangstelling vergeleken van leerlingen van de brugklassen v.w.o./ h.a.v.o., van het m.a.v.o.-III en IV van het h.a.v.o. plus de pedagogische academie en van het gymnasium, het atheneum, H.B.S.-A en B.

3.1. *De tijdvakken.*

N.B. Aanbevolen wordt de conclusies getrokken bij de belangstelling per leeftijdsgroep ten aanzien van de tijdvakken hierbij te betrekken.

3.1.1. *De brugklas v.w.o./h.a.v.o.*

Een groot deel van de leerlingen van de brugklas zegt belangstelling te hebben voor de prehistorie (53,2%) en de oudheid (40,4%). Van de tien onderwerpen met de hoogste score op de 01/02 lijst behoorden er zes tot de favoriete perioden (zie bijlage 6).

Slechts 12% van de leerlingen geeft aan belangstelling te hebben voor de nieuwste geschiedenis. Ongeveer een kwart der geënquêteerden vermeldt belangstelling te hebben voor de actualiteit (28,9%), de nieuwe geschiedenis (24,3%) en de middeleeuwen (23,8%). Is voor het bovengenoemde een oorzaak aan te wijzen? Uit onze gegevens blijkt, dat 62,3% van de brugklasleerlingen vermeldt te weinig te weten van de nieuwste geschiedenis. Ten aanzien van de actualiteit, de nieuwe geschiedenis en de middeleeuwen is dit percentage 40 tot 50% en voor de prehistorie en de oudheid circa 20%.) Hieruit mag de conclusie worden getrokken, dat onbekendheid bij de belangstelling van brugklassers een grote rol speelt. Opvallend is, dat een hoog percentage van deze leerlingen (56,6%) zegt wel belangstelling te hebben voor ontwikkelingshulp; slechts 6,6% geeft aan er te weinig van te weten.

Het percentage dat aangeeft dat de leerlingen geen belangstelling voor een bepaalde periode zeggen te hebben schommelt tussen de 12 en de 15%, met uitzondering van de prehistorie (6,3%). Nemen we de kolommen 03 en 04 tezamen, dan zien we, dat dit percentage schommelt tussen de 20 en de 30% met uitzondering van de oudheid (39,5%).

3.1.2. *Het m.a.v.o.-III en -IV.*

Ongeveer de helft van de geënquêteerde m.a.v.o.-leerlingen, namelijk 49,8% zegt belangstelling te hebben voor de prehistorie en 40,6% voor de oudheid.

Hier tegenover staat, dat 18% aangeeft belangstelling te hebben voor de nieuwste geschiedenis en 22,9% voor de middeleeuwen. Een middenpositie wordt ingenomen door nieuwe geschiedenis (32,6%) en actualiteit (34,1%). Van de tien onderwerpen met de hoogste score op de 01/02-lijst behoorden er vijf tot de favoriete perioden (zie bijlage 6). Ook bij de m.a.v.o.-leerlingen blijkt onbekendheid een rol te spelen bij de belangstelling. Circa 35% van de leerlingen geeft aan te weinig te weten van de nieuwste geschiedenis en de middeleeuwen, terwijl dit percentage voor de nieuwe geschiedenis en de actualiteit respectievelijk 22,5% en 28,1% bedraagt en voor de prehistorie en oudheid circa 18%. Ook bij deze groep behaalt ontwikkelingshulp een hoge belangstellingsscore (62,8%),

evenals Slavenhandel (67,1%) en de Berlijnse muur (54%). Net als bij de brugklassers treffen we ook hier een lage score aan bij de 05-kolom (onbekendheid), namelijk respectievelijk 3,2%, 6,2% en 14,7%.

20 tot 27% der leerlingen vermeldt geen belangstelling te hebben voor oudheid, middeleeuwen, nieuwe en nieuwste geschiedenis en actualiteit, terwijl dit percentage voor prehistorie 12,7% bedraagt. Bekijken we de 03/04-kolommen tezamen, dan treden er geen wijzigingen op.

3.1.3. Het h.a.v.o. en de pedagogische academie.

De leerlingen van het h.a.v.o. en de studenten van de pedagogische academie geven aan vooral belangstelling te hebben voor de actualiteit (53,8%). Hier tegenover staat, dat 19,2% zegt belangstelling te hebben voor de middeleeuwen, terwijl 33% vermeldt belangstelling te hebben voor de prehistorie en de nieuwste geschiedenis en circa 28% voor oudheid en nieuwe geschiedenis. Het lage percentage belangstellenden voor de middeleeuwen wordt minder veroorzaakt door onbekendheid (34,4%) dan bij de brugklas (49,6%).

20 tot 25% van deze groep geeft aan te weinig te weten van prehistorie, oudheid, nieuwe en nieuwste geschiedenis. Ten aanzien van de actualiteit is dit percentage 15,6%.

Van de tien onderwerpen met de hoogste score op de 01/02-lijst behoorden er zeven tot de actualiteit (zie bijlage 6).

Opmerkelijk is de lage belangstellingsscore voor president Allende van Chili (24,8%). Ter vergelijking: de andere onderwerpen uit de actualiteit behaalden een belangstellingspercentage, dat hoger lag dan 40%. De verklaring moet gezocht worden in kolom 5 (onbekendheid): 47,2% van de leerlingen gaf aan te weinig van Allende te weten. Ter vergelijking: de andere onderwerpen uit de actualiteit scoorden lager dan 23%.

Het percentage der leerlingen, dat aangeeft geen belangstelling te hebben voor prehistorie tot en met de nieuwste geschiedenis schommelt tussen de 19,5 en 25,7%. Een uitzondering hierop vormt de actualiteit: 8,9%.

3.1.4. Het v.w.o.

De leerlingen van het v.w.o. (gymnasium, atheneum, h.b.s.-a en -b) geven aan vooral belangstelling te hebben voor de actualiteit (51,6%). Hier tegenover staat: 23,7% voor de middeleeuwen. Circa 30% zegt belangstelling te hebben voor nieuwe en nieuwste geschiedenis en ongeveer 38% voor prehistorie en oudheid.

Circa 30% van de ondervraagden vermeldt te weinig te weten van de middeleeuwen en de nieuwste geschiedenis. Ten aanzien van de andere tijdvakken is dit percentage circa 17%. Van de tien onderwerpen met de hoogste score op de 01/02-lijst behoorden er zes tot de actualiteit (zie bijlage 6).

Ook hier valt ten aanzien van president Allende van Chili een relatie te constateren tussen geringe belangstelling (19,4%) en onbekendheid (53,7%).

Het percentage der leerlingen, dat aangeeft geen belangstelling te hebben voor de prehistorie tot en met de nieuwste geschiedenis schommelt tussen de 17,7 en 26,3%. Een uitzondering vormt, net als bij het h.a.v.o., de actualiteit: 8,7%.

3.1.5. Conclusies.

Uit het voorafgaande is de conclusie te trekken, dat de belangstelling van de leerlingen van de brugklas en het m.a.v.o. voor bepaalde tijdvakken in de geschiedenis gelijkgericht is. Circa 50% van de leerlingen van deze schooltypen geeft aan belangstelling te hebben voor de prehistorie en 40% voor de oudheid. Laag genoteerd staat de belangstelling voor de nieuwste geschiedenis, respectievelijk 12% en 18% en de middeleeuwen, 23,8% en 22,9%. De belangstelling voor de actualiteit is bij deze twee groepen betrekkelijk hoog: 28,9% en 34,1%.

Opmerkelijk is, dat het percentage "geen belangstelling" bij de brugklas (12,9%) lager is dan bij het m.a.v.o. (22,4%). Dit, ondanks het feit, dat 41,5% van de brugklassers aangeeft "er te weinig van te weten". Dit percentage is bij het m.a.v.o. 28,1%.

De belangstelling van de leerlingen van het h.a.v.o., het v.w.o. en de pedagogische academie is eveneens gelijkgericht. Circa 50% van deze schooltypen geeft aan belangstelling voor de middeleeuwen, respectievelijk 19,2% en 23,7%.

Opvallend is, dat prehistorie en oudheid betrekkelijk hoog genoteerd staan bij de leerlingen van deze schooltypen. Opmerkelijk is ook, dat het percentage "geen belangstelling" voor deze twee perioden toch hoog is: circa 20%. Nemen we de kolommen 03 en 04 tezamen, dan treden er geen wijzigingen op.

De waardering van de leerlingen van de vier schooltypen voor de middeleeuwen ontloopt elkaar niet veel: circa 20%.

3.2. De categorieën.

N.B. Het is gewenst de conclusies getrokken bij de belangstelling per leeftijdsgroep ten aanzien van de categorieën hierbij te betrekken.

3.2.1. De brugklas v.w.o./h.a.v.o. en het m.a.v.o.

De leerlingen van deze beide schooltypen blijken geen opmerkelijke voorkeur te hebben ten aanzien van een bepaalde categorie, al lijken "vaderlandse geschiedenis", "kunst en cultuur" en "sociaal-economische onderwerpen" relatief wat meer in de belangstelling te liggen (42,2% — 39%; 37,5% — 38,4% en 33,8% — 36,8%). Het percentage belangstellenden voor "stromingen" is bij deze schooltypen het laagst: 20,6% en 25,2%. Dit geldt ook voor "niet-westerse geschiedenis" (29,8% en 28,6%) en "internationale politiek" (29,8% en 38,1%).

De factor onbekendheid ten aanzien van deze onderwerpen speelt bij de brugklassers een grotere rol dan bij de leerlingen van het m.a.v.o.

3.2.2. Het h.a.v.o., de pedagogische academie en het v.w.o.

Opvallend is het geringe verschil tussen de cijfers van deze schooltypen. Een groot aantal leerlingen van bovengenoemde schooltypen zegt belangstelling te hebben voor "internationale politiek" (52,1% en 51,7%), "sociaal-economische onderwerpen" (45,8% en 42,5%), "niet-westerse geschiedenis" (42,1% en 43,1%) en "stromingen" (43,2% en 38,7%). De eerste categorie blijkt dus een "topper" te zijn.

3.2.3. Algemeen.

Het verband tussen de belangstelling voor bepaalde categorieën en het curriculum is alleen te leggen bij de leerlingen van de brugklas. Bij de andere schooltypen is dat niet mogelijk, omdat daar de klassen twee en hoger inbegrepen zijn. Een speciale moeilijkheid in dit verband is het m.a.v.o., waarin ook de m.a.v.o.-brugklas is opgenomen. Ten aanzien van het h.a.v.o. en de pedagogische academies wordt het beeld vertroebeld door het grotere aantal zestienjarigen en ouder onder de respondenten van deze schooltypen.

4. *De betekenis van de informatiebronnen.*

4.1. *Inleiding.*

Zoals reeds in het inleidende hoofdstuk werd vermeld, hebben we slechts 5 van de in totaal 11 informatiebronnen nader onderzocht, n.l. boeken, t.v., school, kranten en tijdschriften. De overige 6 informatiebronnen (film, radio, museum, reizen, gesprekken thuis en gesprekken met vrienden) bleken bij een eerste verkenning geen rol van enige betekenis te spelen. De frequentie waarmee ze vermeld worden komt, op een enkele uitzondering na, nauwelijks boven de 5%. Het museum scoort éénmaal 13.4% (bij prehistorische gebruiksvoorwerpen), maar blijft verder steeds onder de 5%. Film, radio, reizen, gesprekken thuis en gesprekken met vrienden komen zelfs nooit boven de 6%. (zie 4.5.1.). De 5 nader onderzochte informatiebronnen worden veel vaker vermeld, bij enkele items zelfs tot rond 30%. Het aantal items waarbij ze door meer dan 5% van de respondenten worden genoemd is als volgt: boeken 36, t.v. 13, school 45, krant 11, tijdschriften 23. Bij de verdere verwerking bleek het om technische redenen noodzakelijk kranten en tijdschriften aan elkaar te koppelen en als één informatiebron te behandelen. Dit leverde het –niet te vermijden– bezwaar op dat daardoor de rol van deze informatiebronnen misschien minder duidelijk werd, aangezien kranten en tijdschriften niet steeds een zelfde beeld vertoonden, zoals te zien is in 4.5.2. Uit deze tabel blijkt dat de tijdschriften zich niet, zoals de kranten, louter beperken tot onderwerpen uit de aktualiteit. Kranten worden dus minder vaak genoemd dan tijdschriften, maar halen meestal wel hogere percentages. (zie 4.5.2.).

Van de 5 onderzochte informatiebronnen wordt de school het meest vermeld. Op de tweede plaats staan boeken, kranten/tijdschriften zijn derde en de t.v. is vierde en laatste. We zullen ze in deze volgorde bespreken, waarbij we ze per leeftijdsgroep en schooltype naar tijdvakken en categorieën zullen bekijken. De leeftijdsgroepen verschillen sterk in grootte. De grootste groep vormen de 16-jarigen en ouder, de kleinste de 12/13-jarigen. Ondanks de kleine omvang van deze laatste groep, is er ons inziens geen reden te twijfelen aan de betrouwbaarheid van de conclusies, daar het beeld dat we hier van de 12/13-jarigen krijgen goed overeen komt met eerdere conclusies die berustten op gegevens van een groter aantal respondenten van deze groep. Bij de schooltypen vormen de leerlingen van de h.a.v.o./p.a. de grootste groep. Daardoor heeft deze groep dan ook de meeste onderwerpen bij het lijstje van de hoogste scores. (zie 4.5.5.).

Zoals we reeds opmerkten (zie blz. 319) moet bij de behandeling per categorie ook weer de relatie tussen categorieën en tijdvakken in het oog worden gehouden. Bij de schooltypen valt wederom op dat er twee groepen zijn die een sterk gelijkend beeld vertonen, nl. v.w.o. en h.a.v.o./p.a. enerzijds en m.a.v.o. en brugklas anderzijds. (zie blz. 325).

4.2. *De school.*

Alle leeftijdsgroepen noemen de school de belangrijkste informatiebron. Vooral bij de 12/13-jarigen heeft de school grote voorsprong op de andere informatiebronnen. Die voorsprong wordt minder groot naarmate de leeftijd stijgt, maar de school blijft toch steeds bovenaan staan.

De school fungeert voor bijna alle tijdperken als de belangrijkste informatiebron. Een duidelijke uitzondering daarop vormt de actualiteit. Verder valt op dat de 14/15-jarigen en de 16-jarigen en ouder de school als een weinig belangrijke informatiebron zien voor de prehistorie.

Bij alle leeftijdsgroepen is de school als informatiebron van weinig belang voor de categorieën "internationale politiek" en "niet-westerse geschiedenis" (vergelijk de rol van de actualiteit bij de tijdperken). In de andere categorieën staat de school meestal bovenaan. Uitzonderingen hierop zijn te vinden bij de oudere leeftijdsgroepen, nl. in de categorieën "spectaculaire feiten en gebeurtenissen", "landen" en "kunst en cultuur".

Per schooltype bekeken, blijkt vooral bij m.a.v.o. en brugklas de school een overheersende rol te spelen. Bij het v.w.o. deelt de school de eerste plaats met de boeken, bij de h.a.v.o./p.a. hebben de boeken een kleine achterstand.

Laag genoteerd staat de school als informatiebron bij alle typen voor de actualiteit en de middeleeuwen, bij m.a.v.o. en brugklas bovendien voor de nieuwste geschiedenis en bij v.w.o. en h.a.v.o./p.a. voor de prehistorie. De school wordt als een belangrijke informatiebron genoemd voor de oudheid (overal op de eerste plaats, behalve bij de h.a.v.o./p.a. waar nieuwste geschiedenis bovenaan staat), nieuwe geschiedenis en bij het v.w.o. en de h.a.v.o./p.a. voor nieuwste geschiedenis. In de brugklas en in mindere mate bij de m.a.v.o. is de school ook een belangrijke informatiebron voor de prehistorie.

Bij de categorieën blijkt de school van weinig belang voor de categorieën "internationale politiek" en "niet-westerse geschiedenis". Bij het v.w.o. en vooral bij de h.a.v.o./p.a. staan "sociaal-economische onderwerpen" duidelijk het hoogst, bij mavo en brugklas "vaderlandse geschiedenis". Verder is de school van belang bij m.a.v.o. voor "sociaal-economische onderwerpen", "personen", "spectaculaire feiten en gebeurtenissen" en "landen", bij de brugklas voor "kunst en cultuur", "spectaculaire feiten en gebeurtenissen" en "sociaal-economische onderwerpen".

4.3. Boeken.

Boeken komen als informatiebron op de tweede plaats. De informatie via boeken neemt vooral bij de ouderen toe en evenaart dan die via de school.

Voor informatie over actuele onderwerpen spelen boeken geen rol van betekenis, ze worden dan bij alle leeftijdsgroepen als laatste genoemd. Bij de 12/13-jarigen komen bij alle andere tijdperken boeken op de tweede plaats na de school. Bij de andere leeftijdsgroepen handhaaft zich dit beeld, behalve voor de prehistorie, waar boeken bovenaan komen. Een zeer kleine voorsprong op de school veroveren boeken ook bij de 16-jarigen en ouder t.a.v. de nieuwe geschiedenis.

Per categorie bezien valt op dat boeken bij "internationale politiek" en "niet-westerse geschiedenis" steeds onderaan staan, alsook t.a.v. "stromingen" bij de 12/13-jarigen en de 14/15-jarigen. Bij de 14/15-jarigen en de 16-jarigen en ouder blijken boeken het meest te informeren over "spectaculaire feiten en gebeurtenissen", "landen" en "kunst en cultuur".

Bij de brugklas en het m.a.v.o. zijn boeken wel de op één na belangrijkste informatiebron, maar de afstand tot de school is vrij groot ($\pm 20\%$). Daardoor laten brugklas en m.a.v.o. ook een minder duidelijk beeld zien op dit punt. Bij de h.a.v.o./p.a. is de afstand tot de school veel kleiner geworden (2.8%) en bij het v.w.o. blijken boeken een even belangrijke informatiebron als de school. (zie 4.5.3.).

Tijdperken waarvoor boeken erg belangrijk blijken zijn bij het v.w.o. de oudheid en de nieuwe geschiedenis, bij de h.a.v.o./p.a. nieuwe en nieuwste geschiedenis en oudheid, bij de m.a.v.o. de nieuwe geschiedenis. Categorieën waarvoor boeken belangrijk zijn zijn bij het v.w.o. "kunst en cultuur", bij de h.a.v.o./p.a. "sociaal economische onderwerpen" en "kunst en cultuur".

4.4. Kranten, tijdschriften en t.v.

Kranten/tijdschriften en t.v. vertonen onderling in grote lijnen hetzelfde beeld, vandaar dat ze hier gezamenlijk worden behandeld. Bij 12/13-jarigen en de 16-jarigen en ouder komen kranten/tijdschriften en t.v. steeds op resp. de 3e en 4e plaats, bij de 14/15-jarigen scoren ze even hoog (17%). Opvallend is dat bij de waardering van kranten/tijdschriften en t.v. de oudste en de jongste leeftijdsgroep sterk overeen komen (nl. kranten/tijdschriften belangrijker dan t.v.), terwijl de middengroep een eigen beeld te zien geeft (kranten/tijdschriften en t.v. even belangrijk). (zie 4.5.3.).

Bij alle leeftijdsgroepen blijkt de invloed van kranten/tijdschriften en t.v. zich praktisch te beperken tot de actualiteit. Voor dit tijdvak zijn kranten/tijdschriften en t.v. steeds de belangrijkste informatiebronnen. Bij de 12/13-jarigen en de 14/15-jarigen staat de t.v. daarbij bovenaan en de krant tweede, bij de ouderen hebben kranten/tijdschriften de eerste plaats overgenomen en is de t.v. tweede. Hetzelfde zien we, zoals te verwachten was, t.a.v. de categorieën "internationale politiek" en "niet-westerse geschiedenis".

Alle schooltypen geven ongeveer hetzelfde beeld over kranten/tijdschriften en t.v.: Ze zijn alleen van belang als (de belangrijkste) informatiebronnen voor actuele onderwerpen, nl. "internationale politiek", "niet westerse geschiedenis" en "sociaal-economische onderwerpen". Alleen de m.a.v.o. levert voor wat kranten/tijdschriften betreft een afwijkend beeld op: kranten/tijdschriften blijken voor alle tijdvakken, behalve nieuwe geschiedenis, ongeveer even belangrijk, terwijl de categorieën "internationale politiek" en "niet-westerse geschiedenis" nu pas op de 5e en 6e plaats komen, na "vaderlandse geschiedenis", "sociaal-economische onderwerpen", "kunst en cultuur" en "spectaculaire feiten en gebeurtenissen". Kennelijk overheersen hier de tijdschriften, die zoals we gezien hebben een veel breder gebied bestrijken dan de kranten. (zie 4.5.2.). In de brugklas speelt de t.v. de kleinste rol. Opvallend is daarbij wel dat het onderwerp "ontwikkelingshulp" alleen al ongeveer 20% van alle vermeldingen oplevert.

4.5. Cijfer- en illustratiemateriaal.

4.5.1. Onderwerpen waarbij de 6 niet nader onderzochte informatiebronnen door meer dan 5% van de respondenten werden genoemd zijn:

slavenhandel	5.9%	films
prehistorische gebruiksvoorwerpen	13.4%	museum
hunebedden	5.5%	reizen
de berlijnse muur	5.9%	gesprekken thuis
nederland en de nato	5.7%	gesprekken thuis
ontwikkelingshulp	5.9%	gesprekken met vrienden

4.5.2. *Onderwerpen waarbij kranten en tijdschriften door meer dan 5% van de respondenten genoemd werden zijn:*

%	<i>tijdschriften</i>	%	<i>kranten</i>
9.4	noormannen		
8.7	caesar	16.0	angola
	columbus	14.3	nederland-nato
8.6	maoïsme	13.2	rol VS in de wereld
8.2	ontwikkelingshulp	12.0	allende
7.6	egypte	11.7	europese eenwording
7.1	armada	11.0	berlijnse muur
7.0	hunebedden	10.0	franco
6.7	berlijnse muur	8.1	ontwikkelingshulp
	romeinen ned.	7.8	griekse democratie
6.5	leenstelsel	7.1	maoïsme
	ontwikkeling schrift	5.1	verdeling afrika
6.4.	boeddhisme		
6.0	ME-se stad		
5.7	rotstekeningen		
	slavenhandel		
5.6	rol VS in de wereld		
5.5.	pasteur		
5.4	europese eenwording		
5.3	prehistorische gebruiksvoorwerpen		
5.1	frankrijk Lod.XIV		
	griekse democratie		
	neanderthaler		

N.B. Vanwege ruimtegebrek zijn de onderwerpen hier in een verkorte vorm aangeduid.
Dit zal ook in 4.5.4. en 4.5.5. worden gedaan.

4.5.3. De volgende getallen geven aan hoe vaak elke informatiebron in het geheel vermeld is. De percentages tonen de onderlinge verhouding van de informatiebronnen per leeftijdsgroep en schooltype aan.

	<i>Boeken</i>		<i>t.v.</i>	<i>school</i>		<i>kranten/ tijdschriften</i>	
		%		%		%	
12/13-j.	156	21.3	91	12.3	314	42.5	177
14/15-j.	391	30.1	221	17.0	465	35.7	222
16-j.e.o.	773	29.9	331	12.8	838	32.4	639
v.w.o.	443	31.4	197	13.9	444	31.4	326
h.a.v.o./p.a.	622	29.5	292	13.8	687	32.3	502
m.a.v.o.	188	24.4	110	14.3	333	43.3	139
brugklas	91	23.9	44	11.5	161	42.3	84

4.5.4. In de hieronder volgende kolommen worden die onderwerpen vermeld waarbij één bepaalde informatiebron duidelijk meer vermelding kreeg dan de andere, nl. minstens 5 vermeldingen meer. Dat betekent dus niet dat bij deze onderwerpen geen andere informatiebronnen werden genoemd. Ook wil het niet zeggen dat de betreffende informatiebronnen bij deze onderwerpen hun hoogste aantal vermeldingen kregen (dat toont 4.5.5.). Het gaat hier dus alleen om onderwerpen waarbij één informatiebron er met een duidelijke voorsprong op de andere uitspringt.

	boeken	t.v.	school	kranten tijdschriften.
12/13-j.	rich.leeuwenhart	berlijnse muur franco ontwikkelingshulp rol VS	caesar egypte griekse democratie hunnebedden karolingische rijk leenstelsel armada noormannen perzische oorlogen prehist.gebruiksvw. romeinen-nederland rotstekeningen	slavernij-oudheid
14/15-j.	neanderthaler azteken pasteur rich.leeuwenhart rotstekeningen rusland-tsaren slavenhandel	berlijnse muur franco nederl.-nato ontwikkelingshulp rol VS	socrates v.o.c. barok bismarck calvijn columbus frankrijk-Lod.XIV humanisme hunnebedden leenstelsel armada ME-se stad arbeiders-19e eeuw	
16-j.e.o.	egypte gulden sporenslag neanderthaler azteken ontw.schrift prehist.gebruiksvw. rich.leeuwenhart rotstekeningen rusland-tsaren slavenhandel slavernij-oudheid	ontwikkelingshulp	bismarck calvijn cultuurstelsel frankrijk-Lod.XIV karolingische rijk leenstelsel armada boedhisme ME-se stad romeinen-nederland socialisme socrates arbeiders-19e eeuw	angola europ.eenwording franco maoïsme nederland-nato allende rol VS

4.5.5. Nu volgen die onderwerpen waarbij de informatiebronnen het frequentst vermeld werden. Het totaal aantal vermeldingen staat vòòrhet onderwerp. Vanwege het verschil in grootte tussen de schooltypen hebben we de grens voor deze hoogte scores gelegd op 5 vermeldingen bij mavo en brugklas en op 10 vermeldingen bij v.w.o. en havo/p.a.

	<i>boeken</i>	<i>t.v.</i>	<i>school</i>	<i>kranten/ tijdschriften</i>
v.w.o.	30 azteken 27 egypte 22 rusland-tsaren 20 caesar neanderthaler slavenhandel 17 rich.leeuwenhart 16 slavernij-oudheid 14 noormannen 13 ontw.schrift romeinen-nederl. 12 columbus 11 frankrijk-Lod.XIV socialisme	28 ontwikkelingshulp 20 rol VS 17 berlijnse muur 15 nederl.nato 14 maoïsme 13 europ.eenword.	21 romeinen-nederl. 19 columbus armada 16 griekse democr. 15 leenstelsel 14 bismarck slavernij-oudheid socrates 12 egypte ME-se stad socialisme 11 europ.eenwording frankrijk-Lod.XIV verdeling afrikah	23 angola 20 maoïsme 19 rol VS 18 berlijnse muur europ.eenwording 17 nederl.-nato 12 ontwikkelingshulp
h.a.v.o./ p.a.	39 slavenhandel 25 egypte 24 azteken rusland-tsaren 23 socialisme 22 neanderthaler slavernij-oudheid arbeid.-19e eeuw 20 noormannen 19 columbus rotstekeningen 18 prehist.gebruiksvw. 17 rich.leeuwenhart 16 maoïsme 15 caesar humanisme ontw.schrift pasteur romeinen-nederland 14 hunebedden boeddhisme 13 bismarck 12 ME-se stad socrates	42 ontw.hulp 32 rol VS 31 berlijne muur 24 europ.eenwording 22 nederl.-nato 19 maoïsme 17 franco griekse democr. 16 angola	35 arbeid.-19e eeuw 29 socialisme 27 ME-se stad 23 slavenhandel 22 leenstelsel maoïsme 21 bismarck columbus romeinen-nederl. 20 frankrijk-Lod.XIV 19 egypte hunebedden boeddhisme 18 europ.eenw. slavernij-oudheid 17 karol. rijk rol VS rusland-tsaren 16 humanisme 15 calvijn 14 noormannen prehist.gebruiksvw. 13 impressionisme 12 berlijnse muur	39 rol VS 31 europ.eenwording nederl.-nato 30 angola ontwikkelingshulp 25 berlijnse muur 23 griekse democratie 22 maoïsme 21 franco allende 16 socialisme 14 verdeling afrika 12 boeddhisme slavenhandel

m.a.v.o.	15 slavenhandel	17 ontw. hulp	18 egypte	7 noormannen
	14 columbus	11 rol VS	16 caesar	ontwikkelingshulp
	10 rotstekeningen	9 berlijnse muur	noormannen	6 egypte
	slavernij-oudheid	europ.eenwording	15 hunnebedden	hunnebedden
	9 noormannen	8 nederl.-nato	14 perz.oorlogen	slavenhandel
	azteken		13 columbus	
	8 prehist.gebruiksvw.		romeinen-nederl.	
	7 armada		12 frankrijk-Lod.XIV	
	romeinen-nederl.		11 griekse democr.	
	6 boeddhisme		socrates	
	rich.leeuwenhart		v.o.c.	
			10 armada	
			slavenhandel	
			slavernij-oudheid	
brug-	7 armada	9 ontw.-hulp	11 romeinen-nederl.	7 noormannen
klas	6 hunebedden		10 columbus	
	noormannen		armada	
			9 egypte	
			prehist.gebruiksvw.	
			8 caesar	
			noormannen	
			rotstekeningen	
			v.o.c.	
			7 ontw. schrift	
			6 griekse democr.	
			hunebedden	
			leenstelsel	
			perz.oorlogen	

caesar
verdeling afrika
nederl.-nato
ontw. hulp
armada
azteken
pasteur
socrates
11 barok

5. Slotbeschouwing.

De grote betekenis van het boek van W. Küppers voor het geschiedenisonderwijs is, lijkt ons, dat het de relatie heeft duidelijk gemaakt tussen de leeftijdsfasen van het kind en het historisch begrip. Opgrond van haar onderzoek kwam zij tot een "Stufenindeling", waarbij zij drie leeftijdsfasen ten aanzien van het historisch begrip onderscheidde nl.: *Fase I*: (5de en 6de leerjaar), waarbij de historische stof nog "ééndimensionaal", oppervlakkig wordt beleefd; *Fase II*: (7de en 8ste leerjaar), waarin een beginnende verdieping duidelijk wordt, maar waarin abstracte zaken nog onvoldoende worden begrepen en *Fase III*: (9de en 12de leerjaar), waarin een grotere diepgang en echt historisch begrip mogelijk wordt. (1).

Belangrijk in dit verband is ook het door haar gemaakte onderscheid in "affine" en "diffuge" leerstof. Onder de eerste verstaat zij: gemakkelijk toegankelijke, binnen hun psychische horizon liggende stof. Uit haar onderzoek bleek dat voor de eerste leeftijdsfasen met betrekking tot de geschiedenis deze stof vooral behoorde:

- a. de historische persoonlijkheid
- b. de actie, de handeling, de gebeurtenis
- c. concrete, tastbare of aanschouwelijke werkelijkheid
- d. mytisch — magische (ook religieuze) ervaringen en processen en eenvoudige zedelijke beslissingen

"Diffuge" = moeilijk toegankelijke stof, is voor deze leerlingen:

- a. regeringsvormen — maatschappijstructuren en grotere groepsverbanden
- b. staatkundige en politieke samenhangen (2)

Over de "Stufenindeling" is de laatste tijd nogal wat te doen geweest. In enkele artikelen in "Kleio" is P. van der Meulen de "veranderende inzichten" in Duitsland en Engeland nagegaan (3). In het eerste artikel, waarin hij het werk van Rohlfes "Umriss einer Didaktik der Geschichte" (4) bespreekt, vat hij de kritiek op Küppers c.s. aldus samen:

"Wat een mens in een bepaalde leeftijdsfase kan bereiken staat geenszins vast en kan niet aan bepaalde constanten worden gebonden. Het intellectuele prestatievermogen, zowel van de opgroeiende mens als van de gerijpte mens is, naar het zich laat aanzien, zo flexibel en modificeerbaar dat men in het onderwijs niet al te bevreesd moet zijn tegen de grens te stoten". Affiniteit en diffugiteit lijken minder kenmerken te zijn van de leerstof dan van de manier van onderwijzen. Als men een adequate overdrachtstechniek hanteert dan bestaat zogenaamde "diffuge" stof niet meer (5).

Als men dit leest dan kan de vraag naar boven komen wat de waarde van dit soort onderzoeken is. Belangrijk is echter dat de kritiek van Rohlfes c.s. zich niet richt op de *resultaten* van de onderzoekingen van Küppers en ook van Roth (6), maar op de sterke generalisering van deze gegevens. Ook wij zijn daar huiverig voor. Reeds in de inleiding hebben wij gewezen op de voorzichtigheid die wij bij de interpretatie van onze gegevens hebben betracht. Bovendien zijn wij, omdat het aantal respondenten beperkt was, in dit verband voorzichtiger dan Küppers.

Tot een Nederlandse pendant van de Stufenindeling zien we, uitgaande van dit materiaal, geen reden, hoewel we de mogelijkheid van zo'n indeling niet mogen uitsluiten. Dan zouden we namelijk behalve naar de historische belangstelling ook naar de historische kennis en de aard ervan gevraagd moeten hebben. Zoals vermeld hebben we van het laatste afgezien.

We hebben zo'n indeling ook daarom niet kunnen maken omdat onze categorieën minder duidelijke conclusies te zien geven over de door Küppers genoemde "affine" stof.

Conclusies t.a.v. de voorkeur voor een bepaald tijdvak lijken meer voor de hand te liggen. Wij zijn van mening dat de resultaten van ons onderzoek geen argumenten voor een "personalistisch" geschiedenisonderwijs in de lagere klassen opleveren (afgezien van principiële bezwaren tegen een dergelijk onderwijs) evenmin voor een onderwijs dat zich al in een vroeger stadium bezig moet houden met "vragen van organisatorisch — bestuurlijke aard, met sociaal — economische ontwikkelingen of met systematisch — structurele problemen" (7). Evenmin kunnen wij ons, op grond van de onderzoeksresultaten, mengen in de discussie of de verschillen in de diverse leeftijdsgroepen en schooltypen meer het gevolg zijn van maatschappelijke invloeden of van een gegeven natuurlijke wetmatigheid. Zo komen we vanzelf tot een *vergelijking* van ons onderzoek met dat van W. Küppers, waarbij we ons, zoals duidelijk zal zijn, zullen beperken tot het onderzoek naar de historische belangstelling.

Wat betreft de tijdvakken maakt Küppers geen onderverdeling in prehistorie en oudheid, evenmin als bij "Neuzeit" tussen nieuwe, nieuwste geschiedenis en actualiteit, terwijl wij van de in Nederland gebruikelijke indeling zijn uitgegaan.

Het meest relevant is een vergelijking van de uitkomsten der *leeftijdsgroepen*, al moeten we wel in het oog houden dat Küppers de *klassen* 6, 8, 10 en 12 (zoiets als onze 6de lagere school en de 2e, 4e en 6e klas van ons voortgezet onderwijs) vergeleek, terwijl wij de *leeftijdsgroepen* 12/13-, 14/15- en 16-jarigen en ouder met elkaar vergeleken. Houdt men deze verschillen in het oog dan kan men globaal het volgende zeggen: bij de Nederlandse 12-15-jarigen is, evenals bij de Duitse leerlingen de *prehistorie* en de *oudheid* erg favoriet. De middeleeuwen vormen bij ons als men de grafiek (bijl. 3) bekijkt, bij alle leeftijdsgroepen een dieptepunt, evenals (in nog sterkere mate) bij de 12-15-jarigen de nieuwste geschiedenis. Bij de Duitse leerlingen namen de middeleeuwen een tussenpositie in en stond "Neuzeit" ver onderaan. De nieuwe geschiedenis als geheel komt er bij onze leerlingen heel wat minder slecht af. Een vergelijking wordt door de ineenstrengeling van tijdperken en categorieën t.a.v. de "Neuzeit" bij Küppers echter erg moeilijk. Zo weten we weinig van de belangstelling van de Duitse leerlingen voor de actualiteit.

Wat betreft de *categorieën* springt in het Duitse onderzoek de grote belangstelling voor "Persönlichkeiten" en "Ereignisse" (speculatieve feiten en gebeurtenissen) bij 12/13-jarigen eruit, bij ons *niet*.

De stromingen zijn bij onze oudere leerlingen, wij vermeldten dat reeds, duidelijk meer favoriet dan bij jongeren. Bij Küppers is (bij "Politik") wel eenzelfde *tendens*, maar toch lang niet zo duidelijk als bij ons. De bovenstaande trend wordt bij ons nog versterkt als men let op de belangstellingsscores bij "internationale politiek", "de actualiteit" en "de sociaal-economische onderwerpen", die bij Küppers ook tot de "Politik" gerekend worden (8).

Aangezien de Duitse en Nederlandse *schooltypen* moeilijk met elkaar te vergelijken zijn hebben we afgezien van een vergelijking in dit opzicht.

Ook ten aanzien van de *informatiebronnen* is geen vergelijking mogelijk. Küppers onderzocht nl. de betekenis van de informatiebronnen in het algemeen (9), terwijl wij ze koppelden aan de items. Ook al zouden we die aantallen optellen en gemiddelden per leeftijdsgroep vaststellen dan nog zou een vergelijking niet mogelijk zijn, omdat K. de school uitdrukkelijk als informatiebron buiten beschouwing gelaten heeft. Uit het bovenstaande is, zo hopen wij, nogmaals duidelijk geworden dat ons onderzoek in genen dele een "Nederlandse Küppers" is geworden.

Eén van de belangrijkste conclusies uit ons onderzoek is ons inziens wel de grote belangstelling van de 16-jarigen en ouder voor de *actualiteit*. De andere tijdvakken, zo is gebleken, blijven daarbij duidelijk ten achter. Het is volgens ons niet zo'n gezond verschijnsel. Zo kan men o.a. in de H.A.V.O.-top een onmacht constateren om onderwerpen voor werkstukken te kiezen, die vóór de laatste halve eeuw gesitueerd zijn. Wat is daarvan de oorzaak? Onwetendheid? Dit komt uit dit onderzoek niet zo duidelijk naar voren bij deze leeftijdsgroep. Of zijn de leerlingen de relatie van vroegere perioden met het heden niet (meer)? Rohlfes signaleert dit verschijnsel treffend als hij stelt dat de jeugd (vanaf 15 á 16 jaar) vooral in heden en toekomst is geïnteresseerd en de geschiedenis meer als een reservoir voor inzichten en ervaringen ziet waaruit je in de toekomst kunt putten. Actualiteit, aldus Rohlfes, hangt niet af van wat in de tijd dichtbij of veraf is omdat de eeuwige actualiteit van het menszijn de eeuwen met elkaar verbindt. Hij stelt dan heel expliciet: "Ihm zufolge hat die lebende Generation das Recht, ja in gewisser Weise die Pflicht, die Vergangenheit an Ihrem Wert für die Gegenwart zu messen und alles dem Vergessen preiszugeben, was nicht unmittelbar zur Bewältigung oder zumindest Erhellung unserer gegenwärtigen Existenz dienen kann". (10)

Het is in dit licht gezien volgens ons noodzakelijk dat het streven naar een "overzicht" van de geschiedenis meer naar de achtergrond wordt gedrongen om bepaalde "processen en structuren" van het verleden, die in het heden doorwerken, naar voren te laten komen. (11)

noten:

- 1) a.w. blz. 122/123
- 2) a.w. blz. 120/121; hier is de samenvatting ervan gevolgd die P. van der Meulen gaf in "Geschiedenis in de lagere klassen" (Kleio, 9e jaargang, nr. 1, blz. 350).
- 3) Kleio, 13e jaargang, nr. 10 en 11, resp. blz. 481 en blz. 530.
- 4) Uitg. Vandenhoeck en Rupprecht, Göttingen, 1971
- 5) Kleio, 13e jaargang, nr. 10, blz. 485
- 6) Heinrich Roth: Kind und Geschichte, Kösel Verlag, München, 1955
- 7) Kleio, 13e jaargang, nr. 10, blz. 487
- 8) a.w. blz. 49
- 9) De vraag luidde bij haar: "Wo hast du ausserhalb der Schule etwas über Geschichte gehört?" in a.w. blz. 61
- 10) Joachim Rohlfes in "Aufgabe und Gestaltung des Geschichtsunterrichts" onder redactie van Kleinknecht en Krieger (Diesterweg, Frankfurt, 1969, 5e druk, blz. 14)
- 11) Doelstellingenrapport, Kleio, 8e jaargang, nr. 6, blz. 171.

Bijlage 1 (Enquêteformulier)

1. Wat is je geslacht?

☐	jongen ¹⁾
☐	meisje ¹⁾

2. Wat is je leeftijd?

..... jaar

3. Ben je dit jaar blijven zitten?

☐	ja
☐	nee

4. Op welk schooltype zit je?

☐	gymnasium
☐	atheneum
☐	havo
☐	pedagogische akademie
☐	mavo III / IV
☐	

5. In welke klas zit je?

☐	1
☐	2
☐	3
☐	4
☐	5
☐	6

6a. Deze vraag geldt alleen voor
leerlingen van 5 atheneum.
In welke klas zat je voor 5 atheneum

☐	4 atheneum
☐	5 havo
☐	

6b. Deze vraag geldt alleen voor
leerlingen van 4 havo.
In welke klas zat je voor 4 havo?

☐	3 havo
☐	4 mavo
☐	

6c. Deze vraag geldt alleen voor
studenten van de pedagogische akademie.
Op welk schooltype zat je voor je op
de pedagogische akademie kwam?

☐	havo
☐	atheneum — HBS
☐	gymnasium
☐	

7. Heb je geschiedenis in je vakkenpakket,
c.q. als specialisatie?

☐	ja
☐	nee

1) Wil je, waar in onderstaande vragen sprake is van keuze-antwoorden een kruisje plaatsen in het vakje naast het antwoord dat op jou van toepassing is?

- 8a. Geef voor elk van de onderstaande onderwerpen uit de geschiedenis aan hoe groot je belangstelling hiervoor is, door achter elk onderwerp één van de hokjes uit de eerste groep aan te kruisen.
- 8b. Geef bij die onderwerpen, waarvoor je belangstelling hebt, aan waardoor die belangstelling op de eerste plaats ontstaan is. Kruis daartoe één van de hokjes uit de tweede groep aan.

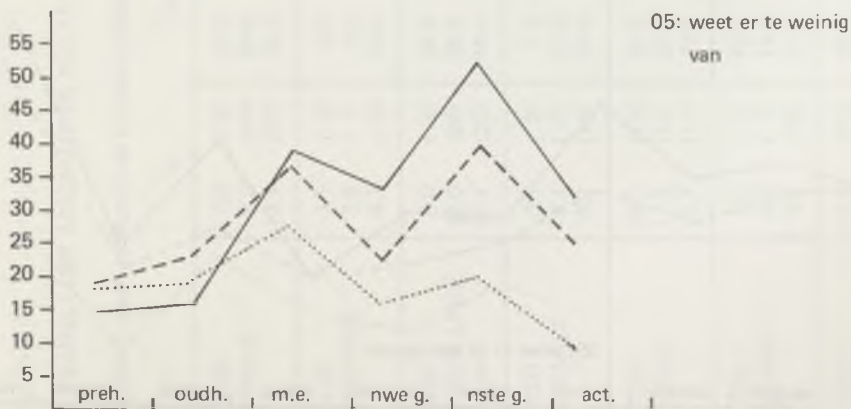
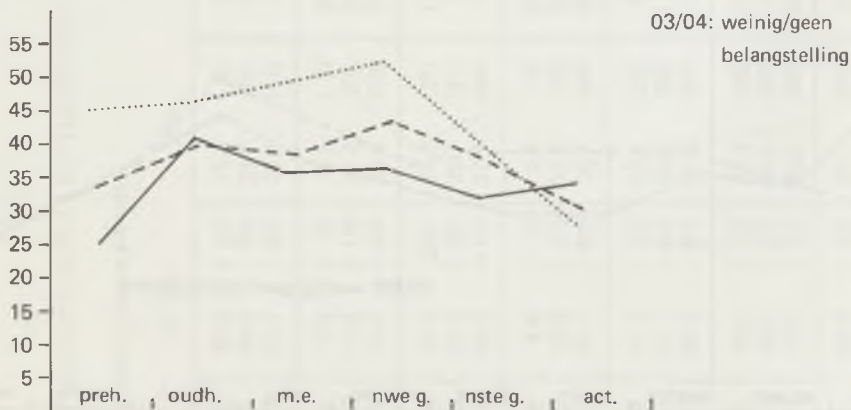
	veel belangstelling	weinig	geen weinig veel	weet er te weinig van	film	boeken	radio	t.v.	school	kranten	tijdschriften	museumbezoek	reizen	gesprekken thuis	gesprekken met vrienden
1. Angola															
2. De Barok															
3. De Berlijnse muur															
4. Bismarck															
5. Caesar															
6. Calvijn															
7. Columbus															
8. De Commune van Parijs															
9. Het Cultuurstelsel in Ned. Indië															
10. Het Egypte van de farao's															
11. De Europese eenwording															
12. Frankrijk ten tijde van Lodewijk XIV															
13. Franciscus van Assisië															
14. Generaal Franco															
15. De Gothiek															
16. De Griekse democratie															
17. De Gulden-sporenslag															
18. Het Humanisme															
19. Hunebedden															
20. Het impressionisme															
21. Het Israël van de Bijbel															
22. De Italiaanse stadstaten															
23. Het Karolingische Rijk															
24. Het leenstelsel															
25. Het Maoïsme															
26. De Neanderthaler															
27. Nederland en de N.A.T.O.															
28. De Noormannen in ons land															
29. De ondergang van de Armada															
30. De ondergang van het Aztekenrijk															
31. Het ontstaan van het Boeddhisme															
32. De ontwikkeling van het schrift															
33. Ontwikkelingshulp															

BIJLAGE 2

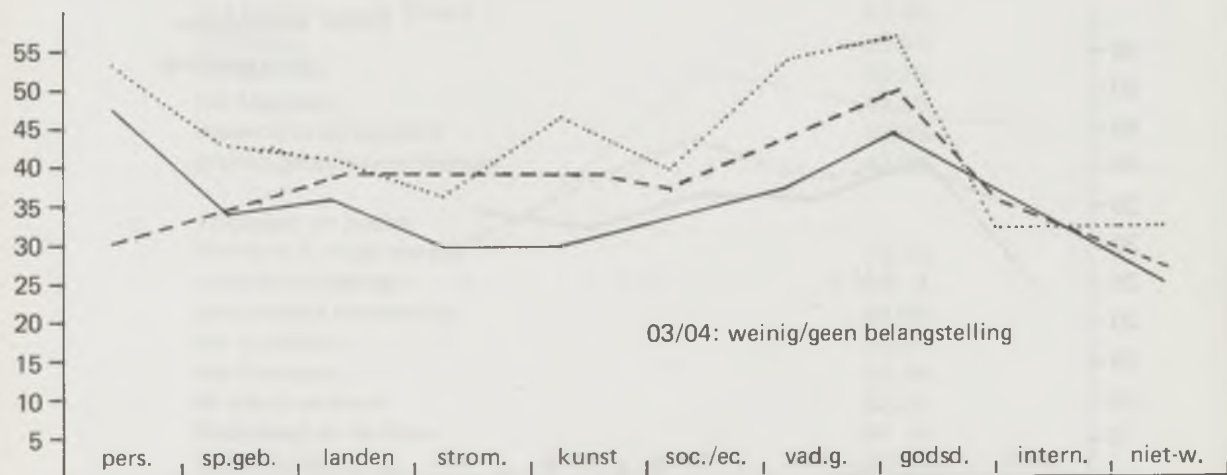
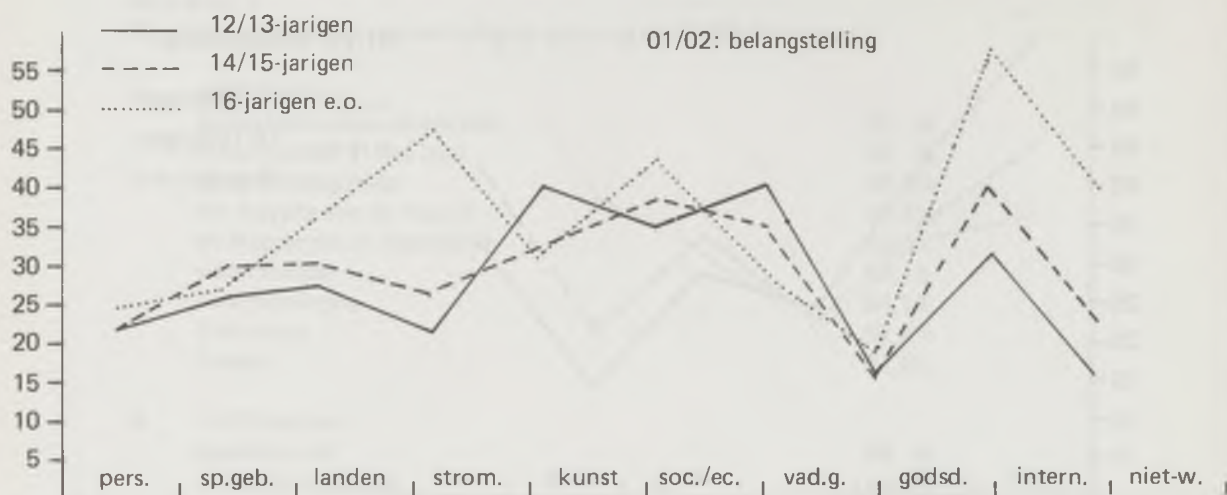
De tien onderwerpen met de hoogste score op de 01/02-lijst van:

a. 12/13-jarigen:	
prehist.gebruiksvoorwerpen	65 %
Noormannen in ons land	61 %
ontwikkelingshulp	60,3%
het Egypte van de farao's	60,3%
de Romeinen in Nederland	58,5%
slavenhandel	57,1%
rotstekeningen	54,1%
Columbus	52,4%
Caesar	51,6%
b. 14/15-jarigen:	
slavenhandel	66 %
ontwikkelingshulp	64,1%
de rol van de V.S. in de wereld	59 %
de Berlijnse muur	55,2%
het Egypte van de farao's	51,4%
Columbus	50,5%
hunebedden	49,5%
het Maoïsme	49,5%
slavernij in de oudheid	48,6%
prehist.gebruiksvoorwerpen	47,5%
c. 16-jarigen en ouder:	
van de V.S. in de wereld	72,7%
ontwikkelingshulp	70 %
de Europese eenwording	64,5%
het socialisme	64,5%
het Maoïsme	63,2%
de Berlijnse muur	62,2%
Nederland en de Nato	59 %
slavenhandel	55 %
de toestand van de arbeiders in de 19e eeuw	54,3%
Angola	51,4%

BIJLAGE 3: De belangstelling van de leeftijdsgroepen voor de tijdvakken



BIJLAGE 4: De belangstelling van de leeftijdsgroepen voor categorieën



BIJLAGE 5

VERZAMELIJST ABSOLUTE EN RELATIEVE FREQUENTIES PER LEEFTIJDSGROEP

De cijfers tussen haakjes in de kolommen geven de absolute frequenties aan.

	01	02	01/02	03	04	03/04	05	
1 (16) ANGOLA	7.8 (5) 9.3 (10) 12.1 (22)	14.0 (9) 20.5 (22) 39.2 (71)	21.8 (14) 29.9 (32) 51.3 (93)	14.0 (9) 23.3 (25) 23.7 (43)	9.3 (6) 5.6 (6) 4.9 (9)	23.4 (15) 28.9 (31) 28.7 (52)	54.6 (35) 41.1 (44) 19.8 (36)	12/13 14/15 16/ouder
2 (18) DE BAROK	3.1 (2) 3.6 (4) 4.7 (9)	4.6 (3) 8.2 (9) 13.0 (25)	7.8 (5) 11.9 (13) 17.8 (34)	4.6 (3) 22.9 (25) 20.4 (39)	26.5 (17) 34.8 (38) 37.6 (72)	31.2 (20) 57.7 (63) 58.1 (111)	60.9 (39) 30.2 (33) 24.0 (46)	
3 (20) DE BERLIJNSE MUUR	8.0 (5) 19.0 (20) 12.7 (23)	30.6 (19) 36.1 (38) 49.4 (89)	38.7 (24) 55.2 (58) 62.2 (112)	37.0 (23) 25.7 (27) 27.7 (50)	11.2 (7) 4.7 (5) 6.6 (12)	48.3 (30) 30.4 (32) 34.4 (62)	12.9 (8) 14.2 (15) 3.3 (6)	
4 (22) BISMARCK	3.1 (2) 8.4 (9) 9.7 (19)	1.5 (1) 11.2 (12) 21.0 (41)	4.6 (3) 19.8 (21) 30.7 (60)	6.2 (4) 16.9 (18) 30.7 (60)	20.3 (13) 23.5 (25) 25.1 (49)	26.5 (17) 40.5 (43) 55.8 (109)	68.7 (44) 39.6 (42) 13.3 (26)	
5 (24) CAESAR	20.3 (13) 17.3 (18) 8.7 (17)	31.2 (20) 29.8 (31) 20.6 (40)	51.5 (33) 47.1 (49) 29.3 (57)	40.6 (26) 26.9 (28) 34.5 (67)	6.5 (4) 11.5 (12) 23.7 (46)	46.8 (30) 38.4 (40) 58.2 (113)	1.5 (1) 14.4 (15) 12.3 (24)	
6 (26) CALVIJN	1.5 (1) 6.4 (7) 5.2 (10)	12.5 (8) 13.8 (15) 11.4 (22)	14.0 (9) 20.3 (22) 16.6 (32)	25.0 (16) 30.5 (33) 30.2 (58)	31.2 (20) 27.7 (30) 38.0 (73)	56.2 (36) 58.3 (63) 68.2 (131)	29.6 (19) 21.2 (23) 15.1 (29)	
7 (28) COLUMBUS	17.4 (11) 15.2 (16) 8.8 (17)	34.9 (22) 35.2 (37) 21.7 (42)	52.3 (33) 50.4 (53) 30.5 (59)	33.3 (21) 31.4 (33) 37.8 (73)	12.6 (8) 11.4 (12) 24.8 (48)	46.0 (29) 42.8 (45) 62.6 (121)	1.5 (1) 6.6 (7) 6.7 (13)	

	01	02	01/02	03	04	03/04	05	
8 (30) DE COMMUNE VAN PARIJS	3.0 (2) 2.7 (3) 5.6 (11)	1.5 (1) 3.6 (4) 12.3 (24)	4.6 (3) 6.4 (7) 18.0 (35)	6.1 (4) 7.3 (8) 12.3 (24)	26.1 (17) 22.0 (24) 15.9 (31)	32.3 (21) 29.3 (32) 28.2 (55)	63.0 (41) 64.2 (70) 53.6 (104)	12/13 14/15 16/ouder
9 (32) HET CULTUUR- STELSEL	1.5 (1) 5.6 (6) 3.6 (7)	7.6 (5) 11.2 (12) 18.3 (35)	9.2 (6) 16.8 (18) 21.9 (42)	4.6 (3) 10.2 (11) 18.8 (36)	21.5 (14) 21.4 (23) 21.4 (41)	26.1 (17) 31.7 (34) 40.3 (77)	64.6 (42) 51.4 (55) 37.6 (72)	
10 (34) HET EGYPT v/d PHARAO'S	22.2 (14) 18.6 (20) 17.8 (34)	38.0 (24) 32.7 (35) 27.8 (53)	60.3 (38) 51.4 (55) 45.7 (87)	22.2 (14) 25.2 (27) 23.1 (44)	9.5 (6) 11.2 (12) 12.6 (24)	31.7 (20) 36.4 (39) 35.7 (68)	7.9 (5) 12.1 (13) 18.4 (35)	
11 (36) DE EUROPESE EENWORDING	12.9 (8) 17.8 (18) 20.7 (38)	24.1 (15) 21.7 (22) 43.7 (80)	37.0 (23) 39.6 (40) 64.4 (118)	12.9 (8) 23.7 (24) 20.7 (38)	14.5 (9) 13.8 (14) 6.5 (12)	27.4 (17) 37.6 (38) 27.3 (50)	35.4 (22) 22.7 (23) 8.1 (15)	
12 (38) FRANKRIJK t.t.v. LOD.XIV	6.4 (4) 8.3 (9) 9.3 (18)	16.1 (10) 19.4 (21) 20.2 (39)	22.5 (14) 27.7 (30) 29.5 (57)	25.8 (16) 29.6 (32) 26.9 (52)	19.3 (12) 21.2 (23) 26.9 (52)	45.1 (28) 50.9 (55) 53.8 (104)	32.2 (20) 21.2 (23) 16.5 (32)	
13 (40) FRANCISCUS v.ASSISIë	4.6 (3) 1.8 (2) 2.0 (4)	1.5 (1) 4.6 (5) 5.6 (11)	6.1 (4) 6.5 (7) 7.6 (15)	7.6 (5) 6.5 (7) 14.2 (28)	29.2 (19) 28.9 (31) 39.2 (77)	36.9 (24) 35.5 (38) 53.5 (105)	56.9 (37) 57.9 (62) 38.7 (76)	
14 (42) GENERAAL FRANCO	1.6 (1) 5.6 (6) 11.2 (21)	16.3 (10) 15.0 (16) 32.2 (60)	18.0 (11) 20.7 (22) 43.5 (81)	26.2 (16) 30.1 (32) 26.8 (50)	26.2 (16) 26.4 (28) 17.2 (32)	52.4 (32) 56.6 (60) 44.0 (82)	29.5 (18) 22.6 (24) 12.3 (23)	
15 (44) DE GOTHIEK	3.0 (2) 6.4 (7) 6.7 (13)	9.2 (6) 10.1 (11) 13.4 (26)	12.3 (8) 16.6 (18) 20.2 (39)	15.3 (10) 29.6 (32) 21.2 (41)	26.1 (17) 24.0 (26) 32.1 (62)	41.5 (27) 53.7 (58) 53.3 (103)	46.1 (30) 29.6 (32) 26.4 (51)	
16 (46) DE GRIEKSE DEMOCRATIE	9.2 (6) 8.3 (9) 15.0 (28)	27.6 (18) 21.2 (23) 30.6 (57)	36.9 (24) 29.6 (32) 45.6 (85)	26.1 (17) 11.1 (12) 19.3 (36)	16.9 (11) 18.5 (20) 13.9 (26)	43.0 (28) 29.6 (32) 33.3 (62)	20.0 (13) 40.7 (44) 20.9 (39)	

	01	02	01/02	03	04	03/04	05	
17 (48) DE GULDEN- SPORENSLAG	4.7 (3) 7.4 (8) 4.1 (8)	9.5 (16) 14.9 (16) 7.6 (15)	14.2 (9) 22.4 (24) 11.7 (23)	14.2 (9) 11.2 (12) 19.4 (38)	12.6 (8) 14.0 (15) 27.6 (54)	26.7 (17) 25.2 (27) 47.1 (92)	58.7 (37) 52.3 (56) 41.0 (80)	12/13 14/15 16/ouder
18 (50) HET HUMA- NISME	1.5 (1) 4.6 (5) 11.2 (21)	9.3 (6) 10.2 (11) 23.5 (44)	10.9 (7) 14.9 (16) 34.7 (65)	7.8 (5) 16.8 (18) 28.8 (54)	23.4 (15) 26.1 (28) 18.7 (35)	31.2 (20) 42.9 (46) 47.5 (89)	57.8 (37) 42.0 (45) 17.6 (33)	
19 (52) HUNEBEDDEN	31.2 (20) 14.5 (15) 11.2 (21)	37.5 (24) 34.9 (36) 20.8 (39)	68.7 (44) 49.5 (51) 32.0 (60)	23.4 (15) 29.1 (30) 27.2 (51)	4.6 (3) 14.5 (15) 33.6 (63)	28.1 (18) 43.6 (45) 60.9 (114)	3.1 (2) 6.7 (7) 6.9 (13)	
20 (54) HET IMPRES- SIONISME	1.5 (1) 5.6 (6) 10.5 (20)	6.1 (4) 3.7 (4) 23.2 (44)	7.6 (5) 9.3 (10) 33.8 (64)	6.1 (4) 9.3 (10- 24.8 (47)	16.9 (11) 27.1 (29) 18.5 (35)	23.0 (15) 36.4 (39) 43.3 (82)	69.2 (54) 52.2 (58) 22.7 (43)	
21 (56) HET ISRAËL v.d.BIJBEL	4.6 (3) 4.7 (5) 10.0 (19)	21.5 (14) 16.0 (17) 10.5 (20)	26.1 (17) 20.7 (22) 20.6 (39)	27.6 (18) 26.4 (28) 25.3 (48)	32.3 (21) 34.9 (37) 37.0 (70)	60.0 (39) 61.3 (63) 62.4 (118)	13.8 (9) 17.9 (19) 16.9 (32)	
22 (58) DE ITAL. STADSTATEN	4.6 (3) 2.8 (3) 3.0 (6)	15.3 (10) 8.4 (9) 10.2 (20)	20.0 (13) 11.2 (12) 13.3 (16)	9.2 (6) 15.8 (17) 12.8 (25)	24.6 (16) 28.0 (30) 29.2 (57)	33.8 (22) 43.9 (47) 42.0 (82)	46.1 (30) 44.8 (48) 44.6 (87)	
23 (60) HET KAROL. RIJK	9.6 (6) 9.4 (10) 5.2 (10)	12.9 (8) 11.2 (12) 15.6 (30)	22.5 (14) 20.7 (22) 20.8 (40)	17.7 (11) 16.0 (17) 28.6 (55)	16.1 (10) 15.0 (16) 22.9 (44)	33.8 (22) 31.1 (33) 51.5 (99)	43.5 (60) 48.1 (51) 27.6 (53)	
24 (62) HET LEEN- STELSEL	9.2 (16) 7.5 (8) 6.2 (12)	23.0 (15) 23.5 (25) 19.6 (36)	32.3 (21) 31.1 (33) 24.8 (48)	20.0 (13) 23.5 (25) 29.5 (57)	20.0 (13) 21.6 (23) 25.3 (49)	40.0 (26) 45.2 (48) 54.9 (106)	27.6 (18) 23.5 (25) 20.2 (39)	
25 (64) HET MAOISME	10.9 (7) 20.3 (21) 28.5 (52)	17.1 (11) 29.1 (30) 34.6 (63)	28.1 (18) 49.5 (51) 63.1 (115)	4.6 (3) 13.5 (14) 19.2 (35)	15.6 (10) 10.6 (11) 5.4 (10)	20.3 (13) 24.2 (25) 24.7 (45)	51.5 (33) 26.2 (27) 12.0 (22)	

	01	02	01/02	03	04	03/04	05	
26 (66) DE NEANDER- THALER	21.8 (14) 12.1 (13) 12.6 (24)	10.3 (7) 19.6 (21) 18.4 (35)	32.2 (21) 31.7 (34) 31.0 (59)	10.3 (7) 9.3 (10) 16.3 (31)	14.0 (9) 11.2 (12) 13.6 (26)	24.4 (16) 20.5 (22) 30.0 (57)	42.1 (27) 47.6 (51) 38.9 (74)	12/13 14/15 16/ouder
27 (68) NEDERLAND EN DE NATO	9.5 (6) 15.0 (15) 20.2 (36)	19.0 (12) 21.0 (21) 38.7 (69)	28.5 (18) 36.0 (36) 58.9 (105)	30.1 (19) 19.0 (19) 27.5 (49)	14.2 (9) 18.0 (18) 7.3 (13)	44.4 (28) 37.0 (37) 34.8 (62)	26.9 (17) 27.0 (27) 6.1 (11)	
28 (70) DE NOORMAN- NEN i.o.land	17.1 (11) 13.7 (15) 9.3 (18)	43.7 (28) 32.1 (35) 19.6 (38)	60.9 (39) 45.8 (50) 29.0 (56)	26.5 (17) 36.6 (40) 33.6 (65)	10.9 (7) 11.9 (13) 27.4 (53)	37.5 (24) 48.6 (53) 61.1 (118)	1.5 (1) 5.5 (6) 9.8 (19)	
29 (72) DE ONDER- GANG/ARMADA	9.3 (6) 12.1 (13) 9.8 (19)	15.6 (10) 28.9 (31) 10.3 (20)	25.0 (16) 41.1 (44) 20.2 (39)	28.1 (18) 24.2 (26) 25.9 (50)	12.5 (8) 14.0 (15) 32.1 (62)	40.6 (26) 38.3 (41) 58.0 (112)	34.3 (22) 20.5 (22) 21.7 (42)	
30 (74) DE ONDERGANG v.d. AZTEKEN	6.4 (4) 15.8 (17) 11.5 (22)	12.9 (18) 16.8 (18) 24.2 (46)	19.3 (12) 32.7 (35) 35.7 (68)	11.2 (7) 14.0 (15) 15.7 (30)	12.9 (8) 14.9 (16) 17.3 (33)	24.1 (15) 28.9 (31) 33.1 (63)	56.4 (35) 38.3 (41) 31.0 (59)	
31 (76) HET ONTST. v.h. BOEDDHISME	6.4 (4) 4.6 (5) 10.3 (20)	19.3 (12) 19.4 (21) 23.7 (46)	25.8 (16) 24.0 (26) 34.0 (66)	14.5 (9) 20.3 (22) 25.7 (50)	20.9 (13) 22.2 (24) 15.9 (31)	35.4 (22) 42.5 (46) 41.7 (81)	38.7 (24) 33.3 (36) 24.2 (47)	
32 (78) DE ONTW.v. h.SCHRIFT	16.9 (11) 15.8 (17) 8.4 (16)	23.0 (15) 23.3 (25) 21.5 (41)	40.0 (26) 39.2 (42) 30.0 (57)	29.2 (19) 24.2 (16) 23.6 (45)	15.3 (10) 19.6 (21) 27.3 (52)	44.6 (29) 43.9 (47) 51.0 (97)	15.3 (10) 16.8 (18) 18.9 (36)	
33 (41') ONTWIKKE- LINGSHULP	32.7 (19) 28.1 (29) 33.8 (61)	27.5 (16) 35.9 (37) 36.1 (65)	60.3 (35) 64.00 (66) 70.0 (126)	22.4 (13) 22.3 (23) 22.7 (41)	15.5 (9) 9.7 (10) 5.0 (9)	37.9 (22) 32.0 (33) 27.7 (50)	1.7 (1) 3.8 (4) 2.2 (4)	
34 (6') DE OPKOMST v.d.ME-se STAD	12.5 (8) 7.3 (8) 7.2 (14)	9.3 (6) 17.4 (19) 25.0 (48)	21.8 (14) 24.7 (27) 32.2 (62)	32.8 (21) 26.6 (29) 27.0 (52)	18.7 (12) 23.8 (26) 27.0 (52)	51.5 (33) 50.4 (55) 54.1 (104)	26.5 (17) 24.7 (27) 13.5 (26)	

	01		02		01/02		03		04		03/04		05	
35(8') LOUIS PAS- TEUR	6.4 (14)	19.3 (12)	25.8 (16)	38.7 (24)	19.3 (12)	58.0 (36)	16.1 (10)	13.2 (14)	10.3 (11)	23.5 (25)	29.2 (31)	20.7 (22)	50.0 (53)	26.4 (28)
	5.6 (11)	17.0 (33)	22.6 (44)	25.7 (50)	32.4 (63)	58.2 (113)	19.0 (37)							
36 (10') DE PERZISCHE OORLOGEN	21.8 (14)	17.1 (11)	39.0 (25)	20.3 (13)	20.3 (13)	40.6 (26)	20.3 (13)	11.1 (12)	14.8 (16)	25.9 (28)	18.5 (20)	21.2 (23)	39.8 (43)	34.2 (37)
	5.1 (10)	6.7 (13)	13.8 (23)	22.6 (44)	26.2 (51)	48.9 (95)	39.1 (76)							
37 (12') PREHIST.GE- BRUIKSVOORW	33.3 (21)	31.7 (20)	65.0 (41)	19.0 (12)	7.9 (5)	26.9 (17)	7.9 (5)	20.7 (21)	26.7 (27)	47.5 (48)	21.7 (22)	18.8 (19)	40.5 (41)	11.8 (12)
	15.0 (28)	23.1 (43)	38.1 (71)	30.1 (56)	16.6 (31)	46.7 (87)	15.0 (28)							
38 (14') PRES.ALLENDE v. CHILI	3.1 (2)	4.6 (3)	7.8 (5)	9.3 (6)	23.4 (15)	32.8 (21)	59.3 (38)	1.8 (2)	5.5 (6)	7.4 (8)	6.4 (7)	18.5 (20)	25.0 (27)	67.5 (73)
	13.6 (26)	14.6 (28)	28.2 (54)	16.2 (31)	16.7 (32)	32.9 (63)	38.7 (74)							
39 (16') RICH.LEEU- WENHART	12.6 (8)	11.1 (7)	23.8 (15)	14.2 (9)	19.0 (12)	33.3 (21)	42.8 (27)	12.0 (12)	12.0 (12)	24.0 (24)	17.0 (17)	14.0 (14)	31.0 (31)	45.0 (45)
	5.1 (10)	13.3 (26)	18.4 (36)	13.3 (26)	34.8 (68)	48.2 (94)	33.3 (65)							
40 (18') DE ROL v.d. VS IN DE WERELD	8.1 (5)	29.5 (18)	37.7 (23)	19.6 (12)	21.3 (13)	40.9 (25)	21.3 (13)	26.0 (26)	33.0 (33)	59.0 (59)	19.0 (19)	10.0 (10)	29.0 (29)	12.0 (12)
	34.2 (64)	38.5 (72)	72.7 (136)	17.6 (33)	7.4 (14)	25.1 (47)	2.1 (4)							
41 (20') DE ROMEINEN IN NEDERL.	24.6 (16)	33.8 (22)	58.4 (38)	30.7 (20)	10.7 (7)	41.5 (27)	0 (0)	13.0 (14)	21.4 (23)	34.5 (37)	42.0 (56)	15.8 (17)	57.9 (73)	7.4 (8)
	6.8 (13)	27.3 (52)	34.2 (65)	28.4 (54)	27.3 (52)	55.7 (106)	10.0 (19)							
42 (22') ROTSTEKE- NINGEN	21.3 (13)	32.7 (20)	54.0 (33)	24.5 (15)	8.1 (5)	32.7 (20)	13.1 (8)	19.4 (21)	21.2 (23)	40.7 (44)	25.9 (28)	14.8 (16)	40.7 (44)	18.5 (20)
	13.9 (26)	19.3 (36)	33.3 (62)	22.5 (42)	26.8 (50)	49.4 (92)	17.2 (32)							
43 (24') RUSLAND ONDER DE TSAREN	7.8 (5)	10.9 (7)	18.7 (12)	20.3 (13)	20.3 (13)	40.6 (26)	40.6 (26)	10.3 (11)	17.9 (19)	28.3 (30)	28.3 (30)	17.9 (19)	46.2 (4)	25.4 (27)
	12.6 (24)	28.0 (53)	40.7 (77)	25.3 (48)	21.6 (41)	47.0 (89)	12.1 (23)							

	01	02	01/02	03	04	03/04	05	
44 (26') SLAVEN- HANDEL	28.5 (18) 31.0 (32) 15.1 (29)	28.5 (18) 34.9 (36) 39.7 (76)	57.1 (36) 66.0 (68) 54.9 (105)	20.6 (13) 21.3 (22) 23.5 (45)	11.1 (7) 6.7 (7) 13.6 (26)	31.7 (20) 28.1 (29) 37.1 (71)	11.1 (7) 5.5 (6) 7.8 (15)	12/13 14/15 16/ouder
45 (28') SLAVERNIJ i.d. OUDHEID	12.9 (8) 17.1 (18) 12.5 (24)	22.5 (14) 31.4 (33) 26.0 (50)	35.4 (22) 48.5 (51) 38.5 (74)	24.1 (15) 19.0 (20) 27.6 (53)	9.6 (6) 11.4 (12) 18.2 (35)	33.8 (21) 30.4 (32) 45.8 (88)	30.6 (19) 20.9 (22) 15.6 (30)	
46 (30') HET SOCIA- LISME	3.1 (2) 10.2 (11) 30.6 (56)	12.6 (8) 11.2 (12) 33.8 (62)	15.8 (10) 21.4 (23) 64.4 (118)	7.9 (5) 16.8 (18) 18.5 (34)	20.6 (13) 26. (28) 10.3 (19)	28.5 (18) 42.9 (46) 28.9 (53)	55.5 (35) 35.5 (38) 6.5 (12)	
47 (32') SOCRATES	15.3 (10) 8.3 (9) 8.8 (17)	16.9 (11) 11.1 (12) 14.5 (28)	32.3 (21) 19.4 (21) 23.3 (45)	29.2 (19) 15.7 (17) 22.2 (43)	15.3 (10) 22.2 (24) 25.3 (49)	44.6 (29) 37.9 (41) 47.6 (92)	23.0 (15) 42.5 (46) 29.0 (56)	
48 (34') DE TOESTAND v.d. ARBEIDERS	9.2 (6) 11.4 (12) 15.7 (29)	16.9 (11) 26.6 (28) 38.5 (71)	26.1 (17) 38.0 (40) 54.3 (100)	24.6 (16) 28.5 (30) 30.4 (56)	16.9 (11) 11.4 (12) 7.0 (13)	41.5 (27) 40.0 (42) 37.5 (69)	32.2 (21) 21.9 (23) 8.1 (15)	
49 (36') DE VERDE- LING v.AFR.	1.5 (1) 10.1 (11) 13.9 (26)	10.9 (7) 12.0 (13) 24.1 (45)	12.5 (8) 22.2 (24) 37.1 (71)	12.5 (8) 18.5 (20) 22.5 (42)	21.8 (14) 23.1 (25) 17.2 (32)	34.3 (22) 41.6 (45) 39.7 (74)	53.1 (34) 36.1 (39) 22.0 (41)	
50 (38') DE V.O.C.	9.5 (6) 6.5 (7) 4.6 (9)	22.2 (14) 12.1 (13) 10.9 (21)	31.7 (20) 18.6 (20) 15.6 (30)	33.3 (21) 27.1 (29) 31.7 (65)	17.4 (11) 24.2 (26) 32.2 (62)	50.7 (33) 51.4 (55) 64.0 (127)	17.4 (11) 29.9 (32) 20.3 (39)	

BIJLAGE 6

De tien onderwerpen met de hoogste score op de 01/02-lijst van:

de brugklas v.w.o./h.a.v.o.

prehist.gebruiksvoorwerpen	71,8%
de Romeinen in Nederland	65,6%
het Egypte van de pharao's	65,5%
hunebedden	64,4%
de Noormannen in ons land	63,3%
Columbus	59,3%
ontwikkelingshulp	56,6%
de ontwikkeling van het schrift	49,9%
Caesar	48,3%
rotstekeningen	48,3%
slavenhandel	41,9%

het m.a.v.o. III en -IV.

slavenhandel	67,1%
hunebedden	63,4%
ontwikkelingshulp	62,8%
Columbus	55,5%
de Noormannen in ons land	54,4%
de Berlijnse muur	54,0%
het Egypte van de pharao's	52,9%
prehist.gebruiksvoorwerpen	52,3%
rotstekeningen	51,5%
Caesar	48,4%

het h.a.v.o. en de pedagogische academie

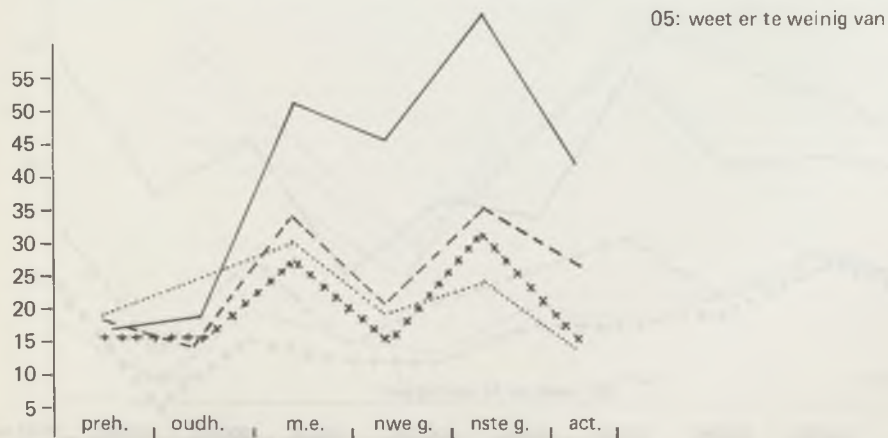
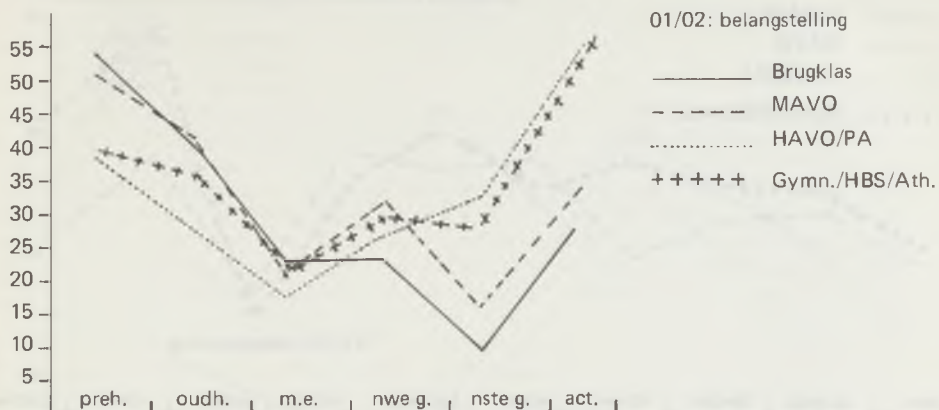
ontwikkelingshulp	71,2%
de rol van de V.S. in de wereld	70,6%
het Maoïsme	61,2%
de Europese eenwording	59,8%
de Berlijnse muur	58,0%
het socialisme	57,4%
slavenhandel	56,8%
de toestand van de arbeiders in de 19e eeuw	55,8%
Nederland en de N.A.T.O.	53,5%
Angola	44,2%

het v.w.o.

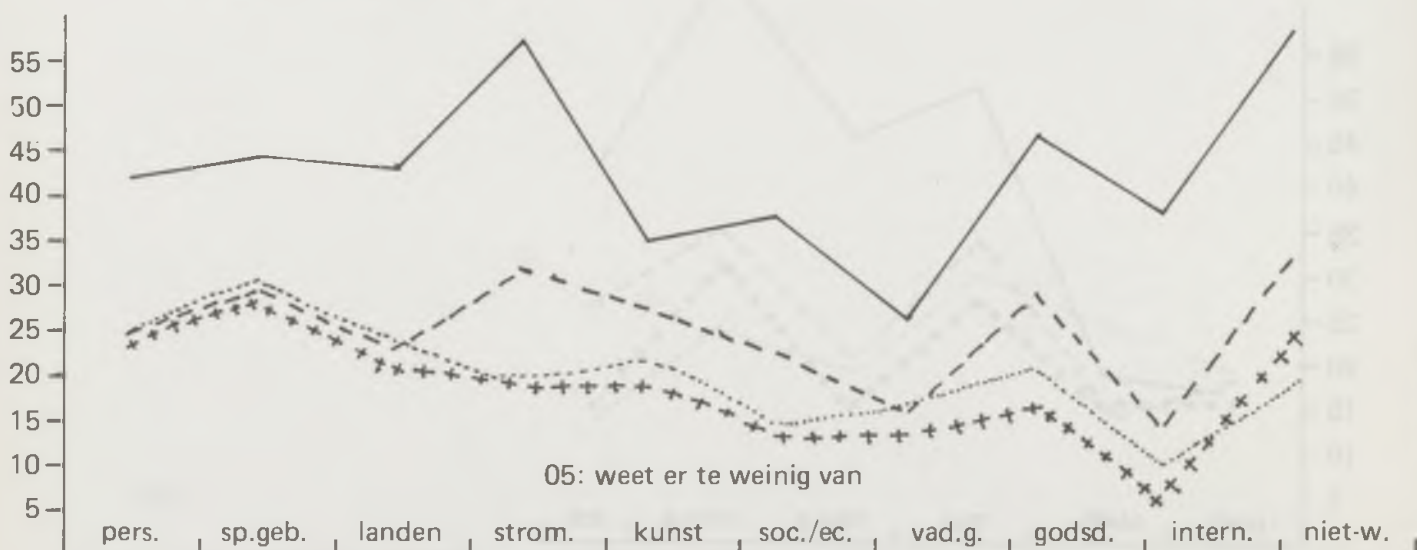
de rol van de V.S. in de wereld	69,3%
ontwikkelingshulp	64,2%
het Maoïsme	60,4%
de Berlijnse muur	59,7%
slavenhandel	59,6%

de Europese eenwording	55,7%
het Egypte van de paharao's	55,6%
Angola	50,9%
Caesar	49,0%
slavernij in de oudheid	47,1%

BIJLAGE 7: De belangstelling van de schooltypen voor de tijdvakken

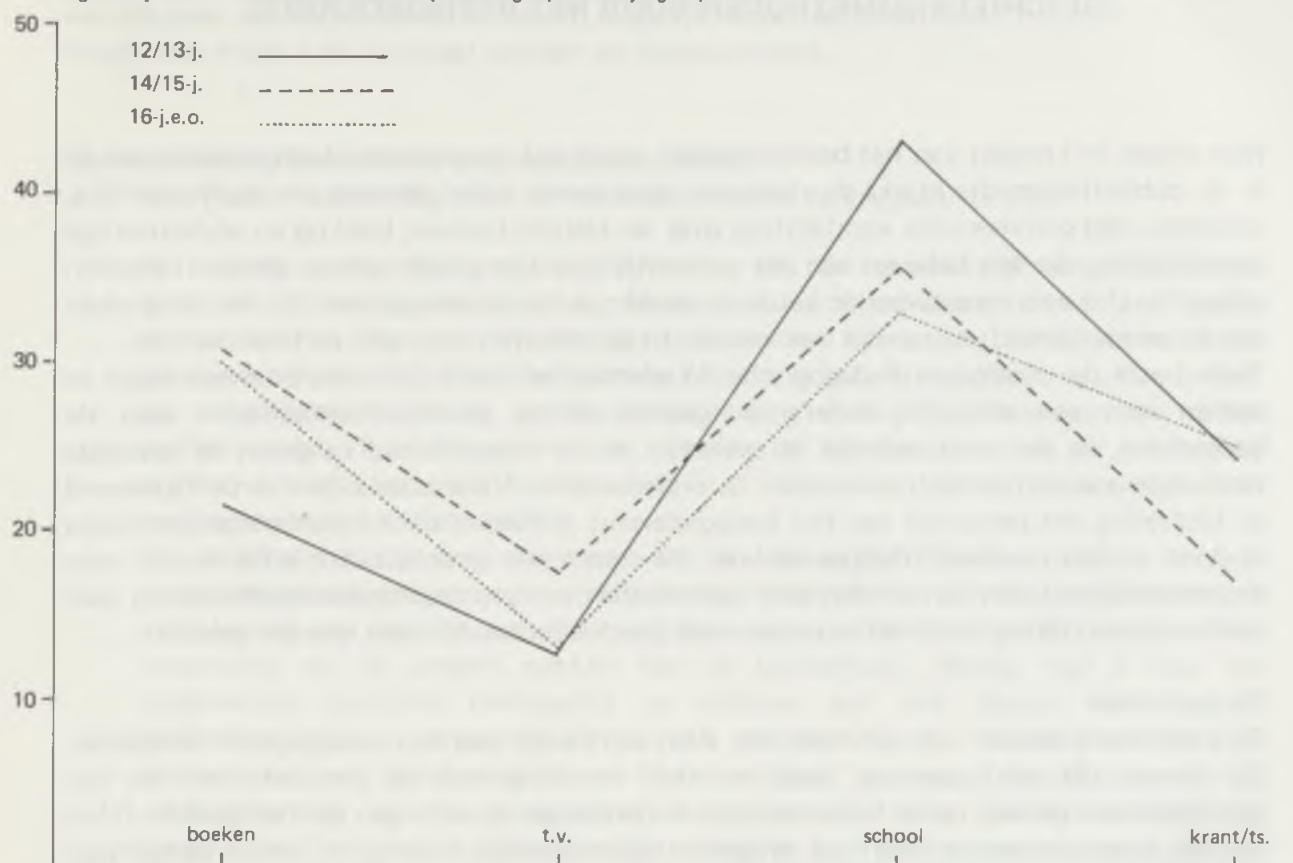


BIJLAGE 8: De belangstelling van de schooltypen voor de categorieën

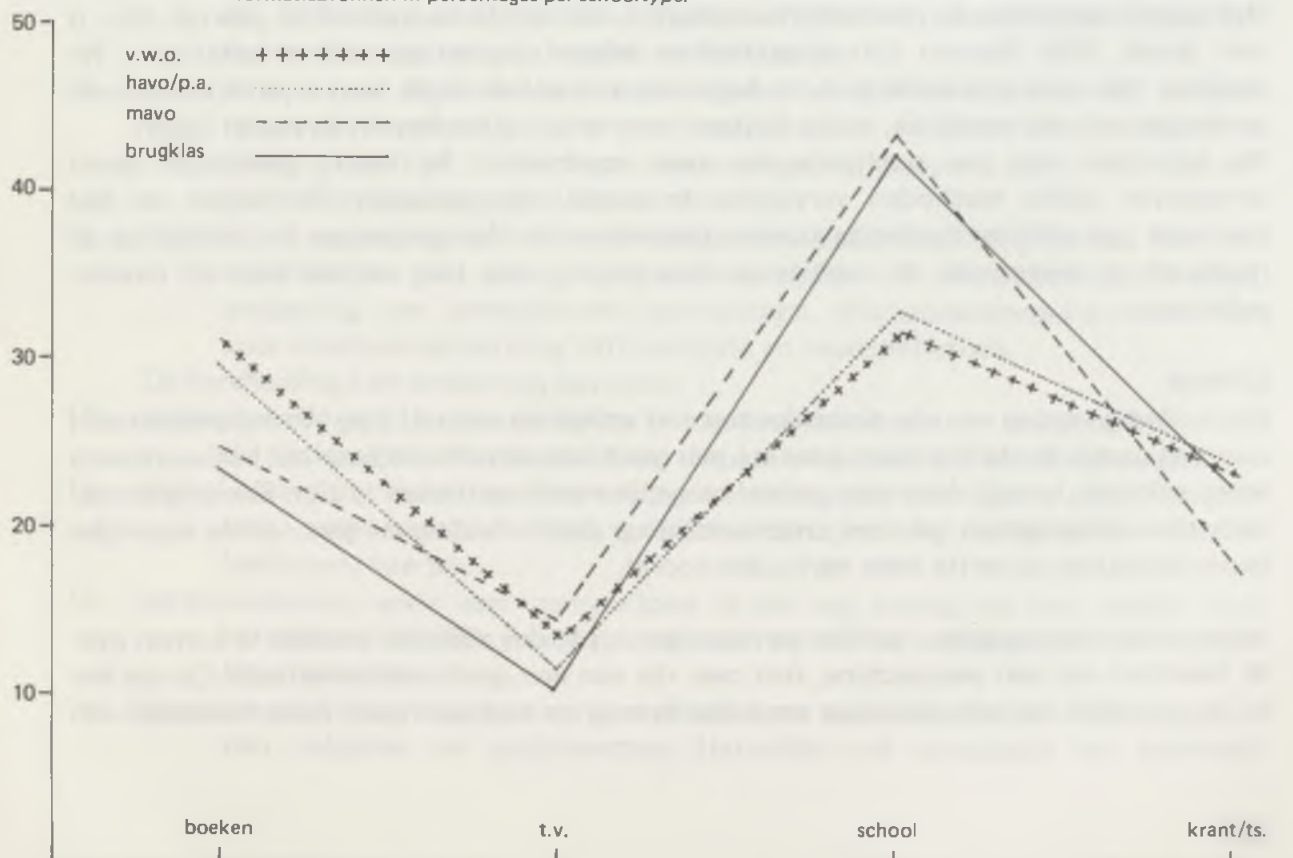


BIJLAGE 9

Figuur bij 4.5.3. Informatiebronnen in percentages per leeftijdsgroep.



Informatiebronnen in percentages per schooltype.



Commissie Pedagogische Akademies
GESCHIEDENISMETHODEN VOOR HET BASISONDERWIJS

Niet alleen in kringen van het basisonderwijs, maar ook op onderwijstentoonstellingen en in de publiciteitsmedia klinkt de afgelopen jaren steeds luider de roep om onafhankelijke, kritische, niet-commerciële voorlichting over de talrijke boeken, boekjes en andersoortige leermiddelen, die ten behoeve van het onderwijs in al zijn geledingen op de markt worden gebracht. Om een verantwoorde keuze te maken is het echter gebleven bij het uitspreken van de wenselijkheid; natuurlijk ook omdat dit terrein vol voetangels en klemmen zit.

Toch heeft de commissie Pedagogische Akademies van de V.G.N. besloten een begin te maken met een dergelijk onderzoek, gericht op de geschiedenismethoden voor de basisschool, in de hoop anderen te activeren en de mogelijkheid te geven de gevolgde werkwijze aan een kritisch onderzoek te onderwerpen. Voor alles is het vanzelfsprekend de bedoeling het personeel van het basisonderwijs te helpen een zo goed mogelijke keuze te doen uit het onoverzichtelijke aanbod. De commissie spreekt zich hierbij niet uit over de wenselijkheid van het al dan niet aanschaffen van een geschiedenismethode; zij gaat slechts uit van de realiteit, *dat* er nu eenmaal geschiedenismethoden worden gekocht.

De commissie

De commissie bestaat uit vijf historici, allen werkzaam aan een pedagogische academie. Zij durven dit werk aan op basis van hun ervaring met de problematiek van het geschiedenisonderwijs op de basisschool en hedendaagse opvattingen dienaangaande. Geen van de commissieleden heeft op enigerlei wijze zakelijk belang bij welke basisschool methode dan ook.

Werkwijze

Het aantal verschillende geschiedenismethoden, die op de basisschool in gebruik zijn, is zeer groot. Vele daarvan zijn verouderd en alleen nog antiquarisch te verkrijgen. We besloten dan ook ons onderzoek te beginnen met enkele in de laatste jaren verschenen methoden, en wel vooral die, welke blijkens onze ervaring het best in de markt liggen.

We beperken ons per publicatie tot twee methoden. Bij iedere publicatie wordt aangegeven welke methoden vervolgens in studie zijn genomen. Zo hopen we het komende jaar acht methoden te kunnen bespreken. Het hangt dan van het aanbod op de markt af, en tevens van de reacties op deze poging, hoe lang en hoe vaak wij moeten publiceren.

Criteria

Een volledig verslag van alle discussies zou een artikel op zichzelf zijn. We hebben gezocht naar een aantal duidelijke eisen waar o.i. een geschiedenismethode voor het basisonderwijs moet voldoen, terwijl deze eisen zoveel mogelijk meetbaar dienen te zijn. Een uitgebreide verantwoording van de gekozen criteria volgt op deze inleiding en gaat aan de eigenlijke beoordeling van de eerste twee methoden vooraf.

Iedere lezer zal begrijpen, dat het eenvoudiger is tot een objectief oordeel te komen over de kwaliteit van een wasmachine, dan over die van een geschiedenismethode. Omdat het bij de aanschaf van schoolboekjes om zeker even grote bedragen gaat, maar bovendien om

een produkt van meer waarde(n), meenden we niet te mogen aarzelen met de publicatie van dit, naar we menen zo verantwoord mogelijk verrichte, onderzoek.
Moge onze moed niet uitgelegd worden als roekeloosheid.

Verantwoording betreffende de gehanteerde criteria

1. Een goede handleiding voor de onderwijzer dient verkrijgbaar te zijn.

Nu vrijwel ieder het noodzakelijk acht, dat de betrekkelijk enge stofkeuze (politiek-militaire geschiedenis van Nederland) verruimd wordt en een veel groter aantal facetten van het verleden aan bod moeten komen, en tevens de moderne geschiedenis meer aandacht behoort te krijgen, is het onmogelijk – en zeker gezien de mogelijkheden van de onderwijzersopleiding – nog te rekenen op een ruime stofbeheersing door de onderwijzer. Tevens zal bij de stofkeuze de rol van de leerling belangrijker gaan worden, niet in 't minst door gezochte en ongezochte verbindingen met andere vakken.

De onderwijzer zal dus veel meer dan voorheen zich flexibel moeten kunnen opstellen en nog veel meer genoodzaakt zijn lessen voor te bereiden, niet alleen qua vorm, maar ook qua inhoud. Maar wat hier voor geschiedenis geldt is evenzeer van toepassing op de andere vakken van de basisschool. Welnu: het is voor de onderwijzer praktisch onmogelijk te voldoen aan alle idealen van "eigen" stofonderzoek en vormgeving: hij zou een wondermens zijn. Wanneer we dan ook pleiten voor een groot aanbod van "kant-en-klaar" materiaal, berust dat niet op onderschatting van de onderwijzer, maar op een reële raming van wat de onderwijzer in de hem toegemeten tijd en met de hem ten dienste staande middelen kan presteren.

De handleiding dient in elk geval te bevatten:

- 1a. *informatie*: een ruime hoeveelheid informatie betreffende de diverse aspecten van elk onderwerp (c.q. hoofdstuk, paragraaf). Deze informatie dient historisch betrouwbaar en voor de lesgever relevant te zijn.
- 1b. *aanwijzingen voor regionaal onderwijs*: zonder het geschiedenisonderwijs te doen opgaan in heemkunde, is het toch van belang de kinderen zoveel mogelijk te doen ontdekken in de eigen woonomgeving, hetgeen dan in de "grote" geschiedenis geïntegreerd kan worden.
- 1c. *didactische suggesties*: ook deze het liefst per onderwerp. We denken hier aan verbindingen met andere vakken, introductie- en motivatiemogelijkheden, toepassing van verschillende werkvormen, dramatiseringsmogelijkheden, tips voor creatieve verwerking, differentiatie en museumbezoek.

De handleiding kan verder nog bevatten:

- 1d. *studieverwijzingen*: in aanvulling op 1a. de vermelding van een aantal boeken, voor die onderwijzer die zich wat meer diepgaand met de stof wil bezighouden.
- 1e. *leermiddelenlijst*: liefst per onderwerp vermelding van verkrijgbare dia's, filmstroken, platenmateriaal, films, geluidsbanden, lees- en naslagboeken voor de leerlingen, kaarten.
- 1f. *vertel-modellen*: voor veel onderwijzers is het erg prettig als hun ideeën voor vertellingen worden geboden; eventueel verwijzing naar boeken met kant-en-klaar verhalen.
- 1g. *keuze-mogelijkheden*: suggesties voor afwijkingen van de in de methode aangehouden volgorde van onderwerpen. Hetzelfde ook aangaande het eventueel

verantwoord weglaten van aangeboden stof. Dit om een al te slaafs volgen van het boekje te vermijden, waar regio, leerplan of persoonlijke gerichtheid van de onderwijzer zulks wenselijk maakt.

Voor de leerlingenboekjes zijn de volgende criteria gekozen:

2. De stofkeuze dient o.i. aan het volgende getoetst te worden:
 - 2a. *veelzijdigheid*: hiermee wordt bedoeld te onderzoeken of op evenwichtige wijze politiek-staatkundige, sociale, religieuze, economische, culturele en militaire aspecten van processen of perioden aangeboden worden.
 - 2b. *typering hoofdtijdperken*: hierbij wordt gelet op een voldoende karakterisering van enkele ontwikkelingen die kenmerkend zijn voor pre-historie en oudheid, de middeleeuwen, de nieuwe tijd en de nieuwste tijd.
 - 2c. *ordening*: de stof dient op een logisch geordende wijze aangeboden te worden, zodanig, dat aan het historisch proces recht wordt gedaan en tevens de leerlingen geleid worden naar een goede periodisering en ontwikkeling van tijdsbegrip. Verder dient niet een onevenredig groot deel van de tijd en ruimte te worden besteed aan onderdelen (b.v. de 80-jarige oorlog).
3. De weergave van de gekozen stof:
 - 3a. *historisch verantwoord*: dit is een bijzonder belangrijk punt, omdat wegens de noodzaak tot vereenvoudiging het gevaar van te sterke vertekening voortdurend aanwezig is. Verder is van belang vanuit welke mentaliteit de schrijver het verleden benadert: met vooropgezette beoordelingsschema's, of is hij zich bewust van het gevaar 20e-eeuwse maatstaven te gebruiken; beschouwt hij het verleden slechts als zinvol voor zover het heeft bijgedragen tot iets wat hij in de huidige tijd opmerkenswaardig acht of neemt hij het verleden om zich zelfs wil au serieux?
 - 3b. *onpartijdigheid*: hiermee wordt niet bedoeld (een overigens onhaalbare) objectiviteit, maar m.n. het vermijden van al te gemakkelijk vanuit eigen groep loven of laken van gebeurtenissen en personen. De commissie meent dat nog te vaak chauvinistische trekken in veel boekjes te vinden zijn. Dat kan op het vaderland betrekking hebben, maar ook op de "eigen" godsdienstige of sociale groep.
 - 3c. *betrouwbaarheid*: het is wel moeilijk de drie criteria t.a.v. de weergave te scheiden, omdat ze zeer nauw verweven zijn; niettemin menen we dat apart dit criterium vermeld moet worden: zijn de gegevens betrouwbaar of stammen ze uit de twijfelachtige bron van "men zegt"-verhalen die een taai leven schijnen te hebben. Hieronder wordt ook gerekend het verzwijgen van belangrijke aspecten, waardoor de voorstelling ongeloofwaardig wordt.
 - 3d. *originele informatie*: hiermee wordt bedoeld het weergeven van stukken oorspronkelijke tekst (b.v. brieffragmenten) en reproducties van voorwerpen of prenten uit de periode waarover de les gaat. We zijn van mening, dat de leerlingen zoveel mogelijk in contact gebracht dienen te worden met originalia uit het verleden, opdat hun speurzin daardoor wordt versterkt: het zélf

ontdekken is immers veel waardevoller dan alles op een presenteerblad volledig "uitgewerkt" aangeboden te krijgen. Er zal worden gelet op de hoeveelheid van deze informatie en op de relevantie van de keuze.

4. Didactische criteria:

- 4a. *taalgebruik*: hierbij zal niet alleen gelet worden op de moeilijkheidsgraad van de gebruikte taal, maar tevens op het veel voorkomende euvel van vage abstrakties, die het de kinderen onmogelijk maken zich iets bij de tekst voor te stellen of leiden tot groteske voorstellingen.
- 4b. *tijdsbegrip*: zijn voldoende mogelijkheden aanwezig tot oefenen in tijdsbegrip, o.a. met de tijdbalk.
- 4c. *vragen en opdrachten*: hierbij zal gelet worden op het aantal; verder op een voldoende variatie in doelgerichtheid: toetsen, waarnemen, opzoeken, samenvatten, vergelijken, uitbeelden, verzamelen, indelen, etc. Tenslotte zal ook worden gelet op voldoende variatie in moeilijkheidsgraad. Al met al zal het geheel van vragen en opdrachten niet alleen zinvol moeten zijn (geen zoethoudertjes!), maar ook rekening moeten houden met de grote verscheidenheid van de talenten en interesses van de leerlingen.
- 4d. *illustraties*: hierbij zal gelet worden op hoeveelheid, uitvoering (duidelijkheid, formaat), bruikbaarheid en betrouwbaarheid.
- 4e. *kaarten*: zijn voldoende historische kaartjes in de methode opgenomen. Verder: hoe is de kwaliteit en bruikbaarheid van deze kaartjes?

De verleiding is groot nog meer criteria op te nemen en — in een aantal gevallen — de gekozen criteria nog verder uit te splitsen. We zijn evenwel van mening dat daardoor de overzichtelijkheid van het rapport minder zou worden. De commissie blijft uiteraard bereid waar nodig een explicitering van haar oordeel over de hierboven opgesomde aspecten te geven.

Het nu volgende betreft de methoden:

- | | |
|---------------------------|---|
| A. NU TOEN STRAKS | : auteur: C.M.A. Bakker; uitg.
W. Versluys N.V., Amsterdam |
| B. HOE HET IS HOE HET WAS | : auteurs: W. Brinkkemper en G. van
Duinen m.m.v. C. Hoogervorst, J. Algera
en S.J. Nijdam.
Illustraties: C. van Kralingen; uitg.
N.V. W.J. Thieme en Cie., Zutphen |

HOE HET IS HOE HET WAS					NU TOEN STRAKS			
leerlingenboek		handleiding (c.q. onderwij- zersboek)			leerlingenboek		handleiding	
deel	omvang	deel	omvang		deel	omvang	deel	omvang
kl. 3	-	-	-		-	-	-	-
kl. 4	1	46 p.	1	VII + 88 p.	1	139 p.	31 p.: verant- woording en toe- lichting	
kl. 5	2	90 p.	2	VII + 174 p.	2	147 p.		
kl. 6	3	77 p.	3	VII + 154 p.	3	160 p.		
leergang: willekeurige keuze van de onderwerpen verwisseling van onder- werpen is mogelijk; geen leergang als zodanig					vrijwel systeemloos afwijkingen van de gegeven volgorde zijn gemakkelijk te realiseren			

De samenstellers hebben gestreefd naar een "neutrale" methode.

Veel nadruk is gelegd op het dagelijks leven, materiële omstandigheden en het harde leven van vroeger. De bedoeling is, de kinderen een gevoel van verbondenheid met het voorgeslacht te geven. Daarom kiest men ook voor een lineaire behandelingswijze van de geschiedenis binnen een aantal "thema's", zoals "Onder dak", "Naar school", "Pakken-pijen-petten", "Aan het werk", "Kopen en verkopen", "Schuldig of onschuldig". De keuze van de thema's is vrij willekeurig en de opzet heden-verleden-heden-toekomst is zwak uitgewerkt.

Opvallend is het grote verschil in omvang tussen de boekjes voor klas 4, 5 en 6. O.i. is dit een symptoom van de onevenwichtige opbouw van de methode.

Er wordt uitgegaan van het werken met een leerlingenschrift. Daarvoor zijn ook de losse vellen met illustratie bestemd, die apart leverbaar zijn (per 50 stuks!). De meeste tijd zullen de leerlingen dan ook bezig zijn met schriftelijk werk. De lay-out van de boekjes doet prettig aan. De onderwijzersboeken zijn doorschoten leerlingenboekjes. Een prijzenswaardige en helaas nog weinig voorkomende opzet. Des te betreurenswaardiger is het, dat deze opzet zo mager is uitgewerkt.

De methode verraadt door de woordkeuze de voorkeur v.d. schrijver voor de Rooms-Katholieke levensovertuiging, zonder dat dit evenwel voor andersdenkenden sterk hinderlijk werkt. De bedoeling is: d.m.v. "samen-spel" tussen onderwijzer en kind, belangstelling te wekken voor geschiedenis. De stof is dus middel tot . . . , en géén doel in zichzelf.

De opzet is: door bij elk onderwerp (ca. één per maand) van het Nu uit te gaan de vraag naar het TOEN te stimuleren en vervolgens in een klasgesprek het STRAKS aan de orde te stellen.

De methode doet nogal chaotisch aan; of tijdsbegrip en zicht op periodisering voldoende worden ontwikkeld met de aanbevolen "sluisvakken" is voor ons de vraag.

De boekjes zijn van stevig glanspapier, met duidelijk lettertype bedrukt en verder voorzien van een groot aantal zwart-wit illustraties, waaronder zeer veel reproducties — welke overigens nogal klein en donker zijn afgedrukt.

	HOE HET IS HOE HET WAS	NU TOEN STRAKS
HANDLEIDING		
1.1. informatie	—	ontbreekt b1)
1.2. tips voor regio	ontbreken	ontbreekt
1.3. didactische suggesties	— a1)	— b1)
1.4. studieverwijzingen	ontbreken a2)	—
1.5. leermiddelenlijst	ontbreekt	—
1.6. vertel-modellen	ontbreken	ontbreekt
1.7. keuze-mogelijkheden	ontbreken	ontbreken
LEERLINGENBOEKJES		
<i>stofkeuze</i>		
2.1. veelzijdigheid	+	+ b2)
2.2. typering hoofdtijdperken	—	—
2.3. ordening	---	---
<i>weergave</i>		
3.1. historisch verantwoord	±	±
3.2. onpartijdigheid	±	—
3.3. betrouwbaarheid	±	±
3.4. originele informatie:		
hoeveelheid	---	---
relevantie	--	—
<i>didaktische criteria</i>		
4.1. taalgebruik	± a3)	± b3)
4.2. tijdsbegrip	—	---
4.3. vragen en opdrachten		
hoeveelheid	++	+
doelvariatie	±	—
moeilijkheid	±	—
4.4. illustratie		
hoeveelheid	++	+
uitvoering	+	±
functioneel	± a4)	± b4)
4.5. kaarten		
hoeveelheid	±	---
kwaliteit	+	---
SAMENVATTEND OORDEEL		
Handleiding	—	---
Stofkeuze en weergave	±	—
Didactische criteria	±	—

Betekenis van de tekens: --- slecht
 — onvoldoende
 ± matig
 + voldoende
 ++ goed

OPMERKINGEN

- a1) De didactische aanwijzingen gaan vaak niet verder dan tips voor de verwerking, in de trant van ' "De leerlingen plakken plaatje achttien in. De onderwijzer geeft de volgende opdracht: Schrijf eens een aantal werkzaamheden op, die alleen met de hand gedaan kunnen worden." (dl. 2 - pg. 20a) Werkelijk didactische aanwijzingen over lesvormen, lesopbouw e.d. komen nauwelijks voor.
- a2) Hoewel dit in het voorwoord wel beloofd wordt, is er nauwelijks sprake van literatuuropgave. Dit is des te erger omdat de aangeboden informatie zo gebrekkig is, dat de onderwijzer er weinig steun van zal ondervinden, laat staan, dat hij er voldoende stof in zal vinden om er een vertelling uit op te bouwen. Slechts een enkele maal wordt verwezen naar W.G. v.d. Hulst: Toen en Nu (!) en enkele boeken van C. Wilkeshuis, evenals de methode een uitgave van Thieme! De onderwijzersboeken zouden zeer aan waarde winnen, wanneer de uitgever de grootmoedigheid zou kunnen opbrengen ook te verwijzen naar handboeken uit andere fondsen. (De Rek, Blonk en Wybenga etc. etc.) Zoals ze er nu liggen moeten we helaas spreken van een gemiste kans.
- a3) Ernstige kritiek moet worden geleverd op de onnodige wreedheid in sommige verhalen, temeer omdat daarop in de verwerkingen nog eens nadrukkelijk de aandacht wordt gevestigd. De geciteerde voorbeelden spreken o.i. voor zichzelf.
- a4) Alle illustraties zijn — op zich goed uitgevoerde — tekeningen. De plaatjes op de illustratiebladen corresponderen niet altijd met die uit de boekjes en zijn vaak te klein en te overladen.
Helaas moet ook hier weer geprotesteerd worden tegen onnodige nadruk op wreedheid: de een halve pagina beslaande tekening van een "behandeling" met gloeiende ijzers op de pijnbank (dl. 3 pg. 9), een afbeelding van flagellanten en de — overigens historisch onjuiste — afbeelding van de executie van de martelaren van Gorcum (dl. 3, pg. 65) zijn niet de enige ontsporingen.
- b1) De schrijver geeft een lijst van bronnenboeken en vertelboeken, evenals een lijstje met wat leermiddelen, zonder dat nader gespecificeerd wordt, wat daarvan voor de diverse onderwerpen bruikbaar of aan te bevelen is. Hetzelfde geldt voor de didactische suggesties: een halve pagina "hantering van een leseenheid" en verder een drietal nader uitgewerkte voorbeelden van lesonderdelen, waar de onderwijzer voor het geheel van de methode nog niet zo bar veel mee kan beginnen.
- b2) In de methode als geheel komen de diverse aspecten van het verleden wel aan bod, maar per onderwerp (of liever: hoofdstuk) is er nogal eens sprake van eenzijdigheid.
- b3) Het taalgebruik is over het algemeen zeer eenvoudig (overigens soms op het kinderachtige af) en met korte zinnen. Daar staat dan weer tegenover, dat het wemelt van vage abstracties als: "Er groeide steeds meer wantrouwen: partijen, volksgroepen, kerken stonden bekvechtend tegenover elkaar" (dl. 3, pg. 131). Wat moet een kind zich hierbij nu voorstellen?

- b4) Vaak te klein en te donker afgedrukt om goed mee te kunnen werken. Soms goed gekozen — bijvoorbeeld bij "kinderen spelen" — maar in vele gevallen volkomen wezenloos: veel portretten. Waar de tekst spreekt van de bewogenheid van Van Gogh met de armen is bijvoorbeeld gekozen voor een zelfportret en de Brug bij Arles!

Enige citaten uit: HOE HET IS HOE HET WAS

dl. 1 pag. 11, bestemd voor klas 4

"En Orestes gaat. De zweepslagen suizen neer. Bij elke slag voelt hij een snerpande pijn. Orestes mag geen slag afweren; geen geluid geven; niet neervallen. Hij moet de laatste mannen voorbij.

De rij mannen lijkt eindeloos lang. Zijn huid barst open. Op vele plekken is het bloed zichtbaar. Orestes ziet bijna niets meer. Nog enkele meters . . . daar struikelt hij . . . zal hij vallen?"

dl. 3 pag. 64, bestemd voor klas 6

" en na enig aarzelen trok een groep mannen naar de hut achter de heuvel. Toen begon het wrede schouwspel. Vrouw Schreuder werd naar het dorpsplein gesleept. De smid had een ijzeren plaat roodgloeiend gemaakt. De oude vrouw moest op blote voeten over de plaat lopen. Ze gilte het uit van pijn. Er kwamen grote blaren op haar voetzolen. En dat was het bewijs dat ze een heks was. Diezelfde dag werd vrouw Schreuders verbrand."

dl. 3 pag 68, 69, voorbeeld van een verwerking bestemd voor klas 6

"Hier volgen enkele vonnissen. Schrijf er één van in je schrift.

1. De neger Jooske met een IJzeren Haak door zijn ribben geslagen aan de galg te worden opgehangen om aldaar te blijven tot dat er de dood na volgt.
2. De negro's Wierai en Manbote, omme aan een paal te werden gebonden en dezelve met vuur levendig tot asche verbrand.
3. De negerinnen Ambra, Aga, Lucretia en Victoria op een kruis te worden gelegd, om aldaar eerst alle levendig geradbraakt en na gedane Executie de koppen afgehakt.
4. De negerinnen Diana en Christiana, omme de koppen met een bijl te werden afgeslagen."

Enige citaten uit : NU TOEN STRAKS

dl. 1 pag 91/92, bestemd voor klas 4

Rome werd aangevallen. Rome, de hoofdstad van het grote Romeinse Rijk. Van alle kanten vielen wilde stammen op de stad aan. Zou Rome verwoest worden? Zou Rome in vlammen opgaan? De Romeinse legers werden teruggeroepen. Rome moest verdedigd worden. Zo trokken hier de Romeinen weg. Ze zouden nooit meer terugkomen.

Rome! Schitterende stad. Vol mooie tempels en paleizen. Vol erepoorten en beelden. Maar wat was er met de bewoners gebeurd? Ze waren lui geworden. Ze waren hun kracht kwijt. De tijd van Ceasar was voorbij. Er waren slechte keizers gekomen. De wreedste heette Nero. Nero vervolgde de christenen. De christenen kwamen in het geheim bijeen: in onderaardse gangen (catacomben).

Als ze gepakt werden liet Nero ze voor de leeuwen gooien. Een donkere tijd!
Maar zie wat er gebeurt: Steeds meer Romeinen werden christen. Die werden flink en sterk. Ze hielden van elkaar. Ja, ze beminden zelfs hun vijanden. Licht in die donkere tijd!

dl. 2 pag. 97/98, bestemd voor klas 5

Michiel Adriaanszoon De Ruyter werd in het jaar 1607 geboren te Vlissingen. Als kleine jongen kon je hem dikwijls aan de haven vinden. O wat keek hij graag naar de schepen! Op school kon hij 't niet uithouden. De meester moest hem zelfs van school sturen. Vader De Ruyter bracht Michiel toen naar de lijnbaan van touwslager Lampsens. (.)
Ook in de touwslagerij hield Michiel 't niet lang uit. Zijn hart verlangde naar zee! Toen Michiel elf jaar oud was maakte hij zijn eerste zeereis. Het kleine matroosje deed goed zijn best. Michiel werd een flinke zeeman. Snel klom hij op in rang. Tenslotte werd Michiel zelfs admiraal.

dl. 3 pag. 89/90, bestemd voor klas 6

Michiel de Ruyter! Onze beroemdste admiraal! Michiel werd op 24 maart 1607 geboren. In Vlissingen op Walcheren. Als knaap kwam hij in dienst bij een touwslager. Maar Michiel kon het niet lang in de touwslagerij uithouden. Zijn hart trok naar zee. O, hoe verlangde hij ernaar te mogen uitvaren Zijn verlangen werd vervuld. Toen hij elf jaar was maakte hij zijn eerste zeereis. Als jongmaatje op een handelsschip. Het kleine matroosje deed goed zijn best. Michiel werd een flink zeeman. Snel klom hij op in rang. Later ging hij over op de oorlogsvloot. Hij werd de "rechterhand" van Maarten Tromp. En na diens dood werd Michiel benoemd tot zijn opvolger.

dl. 3 pag. 130, bestemd voor klas 6

Samen met een aantal medestanders richtte hij (bedoeld is Troelstra, red.) een partij op en begon hij te streven naar "algemeen kiesrecht". Je moet weten dat TOEN arbeiders niet mochten stemmen, alleen mensen met geld hadden dat recht. Zo konden de "bezitters" de macht in handen houden. Troelstra en zijn mannen kregen het niet gemakkelijk.

Maar "de socialisten", zoals ze zich noemden, hielden vol. Ze schuwden niet handelend op te treden. Zo legden de arbeiders in 1903 bij de Spoorwegen het werk neer. De eerste grote werkstaking! De socialistische krant Het Volk schreef op 1 januari 1903: "De leeuw toont zijn klauwen. De spoormannen kunnen de regering dwingen aan de eisen van de arbeiders toe te geven! "

En Albert Hahn, een bekend tekenaar uit die dagen, maakte zijn beroemd geworden prent: "Gansch het raderwerk staat stil, als uw machtige arm het wil."

In de volgende dertig jaar bleef de onrust voortduren. Alom was er ontevredenheid. Nu eens hier dan weer daar werd het werk neergelegd. Relletjes en opstootjes waren aan de orde van de dag.

Tenslotte: de commissie stelt zich voor in de volgende publicatie te zullen bespreken de methoden:

"Levend verleden" (van: Venema en van Voorn)

"Geschiedenis in onderwerp en opdracht" (van: Buijtendijk, Kuperus en Seip)

De Commissie Pedagogische Akademies:

L.W. Boogert

P.W. Brouwer

G.J. Gordijn

A.J. Kaarsemaker

J. Noordam

MEDEDELINGEN

Het Nederlands Historisch Genootschap houdt op vrijdag 19 oktober 1972 een algemene ledenvergadering en daarbij aansluitend een congres op vrijdagavond en zaterdag. Prof. Dr. H. Lademacher spreekt 's morgens over *De Belgische neutraliteit in de Eerste Wereldoorlog*. De middagvoordracht van prof. Dr. C. van de Kieft over *De feodale maatschappij der Middeleeuwen* is tevens de inleiding op het congres dat als thema heeft: *Feodaliteit in de volle Middeleeuwen: staat, maatschappij, cultuur*. Sprekers zijn (in deze volgorde): prof. dr. R.C. van Caenegem, *De feodaliteit in Engeland*; prof. dr. C. van de Kieft, *De feodaliteit in Frankrijk*; prof. dr. B.H. Slicher van Bath, *Feodo-vasallitische verhoudingen en agrarische maatschappijstructuur*; prof. dr. W.P. Gerritsen, *Feodaliteit en ridderschap weerspiegeld in de middeleeuwse letterkunde*; prof. dr. C.W. Mönnich, *De feodaliteit in het religieuze denken*.

De algemene ledenvergadering wordt gehouden in Esplanade, Lucas Bolwerk, Utrecht. Het congres, dat wordt voorgezeten door prof. dr. F.W.N. Hugenholtz, begint na afloop van de huishoudelijke vergadering in het gebouw De Horst op het terrein van Kerk en Wereld te Driebergen. De congreskosten bedragen f 45,— logies en maaltijden inbegrepen. De leden van het Nederlands Historisch Genootschap zullen nader bericht ontvangen. Andere belangstellenden kunnen zich voorlopig aanmelden bij het secretariaat van het Nederlands Historisch Genootschap, Alexander Numankade 199 Utrecht, tel. (030) 71 41 35.

Belangstellenden wordt gewezen op de Vereniging Nederland-China (in oprichting). De vereniging wil, gezien de toenemende belangstelling voor de Chinese Volksrepubliek in Nederland, gaan werken aan het verzamelen en verspreiden van informatie over dit gebied. De vereniging staat "positief tegenover de verworvenheden van de Chinese revolutie en is solidair met het streven van het Chinese volk, deze te bevestigen en verder uit te bouwen," maar men stelt verder nadrukkelijk dat "de vereniging zich niet zal verbinden, noch ideologisch, noch organisatorisch, aan enige andere groep, partij of organisatie." Voor verdere inlichtingen wende men zich tot de heer H. Verburch, Koninginneweg 224^{III}, Amsterdam (tel. 020-713070 of 252281).

Gezien het gebrek aan plaatsruimte maken wij de docenten geschiedenis die ook maatschappijleer geven slechts attent op het *Verslag van de werkzaamheden van de Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer* (sept. '71-jan. '73).

Het belangrijkste vraagstuk voor de Commissie is, naast de aan allen bekende problematiek van de inhoud van het vak, de toekenning der lesbevoegdheden. De meerderheid der Commissie pleit voor een voorlopig zo ruim mogelijke toekenning van de bevoegdheid tot het geven van de lessen maatschappijleer. Dit beleid zou voor alle soorten van voortgezet onderwijs moeten gelden, m.u.v. de pedagogische academies.

Een minderheid in de Commissie verzet zich hiertegen en wijst in een schrijven (losse bijlage bij het *Verslag* . . .) op het ernstige gevaar van beunhazerij.

Voor in de discussie geïnteresseerden: Secretaris C.M.L. Maatschappijleer, Mr Drs A.G. Besier, Borssenweg 24, Amstelveen (tel. 020-415554).

Zaandam, 8 juni 1973

Excellentie,

Met verontrusting heeft het bestuur van de Vereniging van leraren in Geschiedenis en staatsinrichting kennis genomen van het indienen bij de Tweede Kamer der Staten Generaal van het wetsontwerp tot wijziging van de Wet op het Voortgezet Onderwijs voor wat betreft het onderwijs in de brugklassen. Het noemen van "één maatschappelijk vak" in plaats van twee maatschappelijke vakken stemt tot grote bezorgdheid voor het geschiedenisonderwijs.

Het bestuur betuigt dan ook zijn volledige instemming met het telegram, door de Algemene Vereniging van Schoolleiders, het Mavo-Verband en het Ned. Genootschap van Leraren aan U verzonden en verzoekt U het daarin gestelde wel in overweging te willen nemen.

Hoogachtend, namens het bestuur, (w.g.) C.L.A. Daniëls. (1ste secr.)

Een zelfde schrijven werd tot de Staatssecretaris Mr. dr. A. Veerman gericht.

BRIEF AAN DE ONDERWIJSCOMMISSIE DER TWEDE KAMER

Weledelgestrengde Heren,

Zaandam, 6 juni 1973.

Met verontrusting heeft het bestuur van de Vereniging van Leraren in Geschiedenis en staatsinrichting kennis genomen van het indienen bij de Tweede Kamer van het wetsontwerp tot wijziging van de Wet op het Voortgezet Onderwijs m.b.t. het onderwijs in de brugklassen. Het noemen van "één maatschappelijk vak" in plaats van twee maatschappelijke vakken stemt tot grote bezorgdheid voor het geschiedenisonderwijs.

Het bestuur heeft de minister van Onderwijs en Wetenschappen van deze bezorgdheid in kennis gesteld en heeft zijn volledige instemming betuigd met het telegram, door de Algemene Vereniging van Schoolleiders, het Mavo-Verband en het Nederlands Genootschap van Leraren aangaande dit wetsontwerp tot de minister gericht; het bestuur heeft de minister verzocht, het in dat telegram gestelde wel in overweging te willen nemen.

Wanneer in Uw commissie het onderhavige wetsontwerp te zijner tijd aan de orde komt, hoopt het bestuur der V.G.N. in de gelegenheid te worden gesteld, zijn bezwaren voor U uiteen te zetten.

Hoogachtend, namens het bestuur, (w.g.) C.L.A. Daniëls, (1ste secr.)

CONFERENTIE VAN GESCHIEDENISLERAREN.

De abonné's van Kleio hebben in mei per post een aankondiging ontvangen van de komende conferentie van Duitse en Nederlandse geschiedenisleraren. Deze wordt georganiseerd door de VGN in overleg met het Verband der Geschichtslehrer Deutschlands en met steun van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen in het kader van het cultureel akkoord tussen ons land en de Bondsrepubliek Duitsland. De conferentie wordt gehouden van 13 tot 18 augustus 1973 in het Maarten Maartenshuis te Doorn.

Inmiddels zijn er definitieve afspraken gemaakt met de Nederlandse referenten.

Het eerste thema:

"Het ontstaan van de Republiek der Verenigde Nederlanden en de scheiding tussen het Duitse rijk en de Nederlanden"

zal van Nederlandse zijde worden ingeleid door prof. dr. A.Th. van Deursen.

Het tweede thema:

"De groei der democratie in Nederland tussen 1813 en 1870"

wordt ingeleid door drs. C.A. Tamse te Haren (Groningen). De Duitse co-referent zal spreken over de groei der democratie in de Duitse staten gedurende deze periode.

Het derde thema:

"De politieke konsekventies van de voor-oorlogse wereldcrisis in Nederland"

wordt behandeld door prof. dr. Fr. de Jong Edz. De Duitse co-referent zal ingaan op de politieke gevolgen van de crisis voor de Weimar-republiek.

Het vierde thema:

"De politieke konsekventies van de na-oorlogse hoog-konjunctuur in Nederland"

zal naar verwachting worden besproken door drs. J.L.J. Bosmans uit Nijmegen, die binnenkort hoopt te promoveren op een proefschrift over dit onderwerp. Een Duitse referent zal een inleiding houden over de politieke doorwerking van het Wirtschaftswunder in de Bondsrepubliek.

Het programma der conferentie voorziet in een dag-excursie naar Den Haag (ridderzaal) Delft (Nieuwe Kerk en Prinsenhof) en Rotterdam (herbouwde binnenstad en haven).

Alsmede in een middag- en avondexcursie naar Amsterdam. Omdat de Duitse deelnemers daar prijs op blijken te stellen is bovendien ruimte gemaakt in het conferentieschema voor een bezoek aan Huize Doorn, de laatste woonplaats van ex-keizer Wilhelm.

Deelnemers kunnen zich nog opgeven door storting van f 50,— op postgiro 1150074, ten name van Drs. G. Abma, Emmakade 128 te Leeuwarden.

DIDAKTIEKCONFERENTIE 1973.

De Vereniging van Leraren Geschiedenis en Staatsinrichting in Nederland (V.G.N.) hoopt ook in 1973 haar jaarlijkse historisch-didactische conferenties te houden in het Sociaal-Cultureel Centrum "De Pietersberg", Pietersbergseweg te Oosterbeek, tel. 08307 - 2220.

Het thema van deze conferenties zal dit jaar zijn:

"HET WERKEN MET HISTORISCH MATERIAAL".

De data van deze identieke conferenties zijn:

eerste conferentie 14/15 september 1973

tweede conferentie 5/6 oktober 1973

Aankomst vrijdagmiddag om 15.00 uur.

De kosten zullen dit jaar f 29,— p.p. bedragen, waarbij dient te worden opgemerkt, dat in dit bedrag de productiekosten van zeer veel werkmateriaal voor de deelnemers is verdisconteerd.

De reiskosten 2e klas trein worden vergoed.

De insluiting sluit uiterlijk dinsdag 4 september.

U kunt zich schriftelijk opgeven, met vermelding van naam, adres, telefoon en geslacht, bij de secretaresse van de didactiekcommissie van de V.G.N. Mej. C.C.A. Briët, Buurtweg 56, Ederveen (Gld.)

Wij verzoeken u dan tegelijkertijd het inschrijfgeld over te maken op postgiro-nummer 1561752 t.n.v. Penningmeester Didactiekcommissie der V.G.N., Oranjelaan 13 te Castricum.

Wij verzoeken u, èn op de inschrijvingsbrief, èn op de girokaart, duidelijk te vermelden welke conferentie u wenst te bezoeken.

In verband met het thema is het wel gewenst, dat het materiaal vroegtijdig de deelnemers wordt toegezonden. Daarom bestaat de mogelijkheid dat u zich reeds vóór of in de vakantie opgeeft, waarbij wij dan zullen trachten, de werkpapieren voor de aanvang van de nieuwe cursus u toe te sturen.

Namens de Didactiekcommissie van de V.G.N.

A.C.E. Janse, Oranjelaan 13, Castricum.

telefoon: 02518 - 53548

BOEKBESPREKINGEN

E. Lussu, *Mars op Rome*. In de Toren, Baarn 1972. (vertaald door dr. F. v.d. Heijden) f 12,90, 176 pp.

Na lezing van Emilio Lussu's *Mars op Rome*, oorspronkelijk in ballingschap in Frankrijk in de jaren dertig geschreven, kan men instemmen met de opmerking van de uitgever dat het boek een "persoonlijk, levendig en ironisch tijdsdocument" is.

Met vaart en verve neemt de auteur zijn lezers mee in de maalstroom van het Italië van na 1918.

De daden van de Arditi van d'Annunzio, de opkomst van Mussolini, de verdeeldheid onder de parlementaire partijen, het falen van de monarchie en de economische chaos worden vanuit een sterke persoonlijke betrokkenheid behandeld.

Interessant zijn de gegevens die Lussu verschaft over de anti-fascistische houding van de Italiaanse bevolking. Verder worden de algemene thesen van het fascisme, als beweging van de lagere midden- en middengroepen van de bevolking duidelijk gedemonstreerd, evenals de aantrekkingskracht die dit soort ideologie — over de voosheid ervan geeft de auteur menig voorbeeld — op avonturiers van allerlei slag had. De tendenzen van angst voor socialisme en communisme, de actie omwille van de actie, de intimidatie enz. komen in de persoonlijke belevenissen en gesprekken van de schrijver goed uit.

Men ervaart mede de langzame vergiftiging en corrumpering van de samenleving. Alle sociale relaties worden bepaald door het al of niet tot "de partij" behoren. Lussu, zelf parlementariër en oprichter van de Partito d'Azione de Sardo, geeft een scherp beeld van de menselijke zwakheden. Heldendaden en standvastigheid blijken maar voor weinigen te zijn weggelegd, al beschikt de schrijver er in behoorlijke mate over. De broodvraag blijkt voor de meesten de essentiële vraag te zijn. Men wordt lid van de fascistische partij of men geeft geen aanstoot. Bleef men hardnekkig weerstand bieden dan werd men als Lussu naar de Liparische eilanden gedeporteerd, waarvandaan Lussu wist te ontvluchten. Hij speelde sedertdien in Frankrijk een rol in de anti-fascistische "Gustizia e Liberta".

Het boek geeft weinig informatie over de structuur van het fascisme. De oorzaken van de zwakheid van de parlementaire democratie en de economische problemen worden niet toegelicht. Over de positie van de katholieke kerk en haar ambivalente houding is de auteur zeer vaag. De betekenis van de Parti Populaire en de weinig positieve houding van de kerk hiertegenover komt niet aan de orde. Node mist men ook gegevens over Lussu's eigen partij, die voor een groot deel uit oud-strijders bestond, anti-monarchaal was, pleitte voor bestuurlijke decentralisatie en vage Proudhoniaanse idealen koesterde. Ook over de achtergronden van de socialistische verdeeldheid zouden wat meer gegevens wenselijk zijn geweest.

De opmerking op de achterflap dat dit boek actueel is gezien de opkomst van het neo-fascisme in Italië is m.i. misleidend.

Daarvoor ontbreken in dit boek te veel structurele gegevens over het fenomeen fascisme. De conclusie, en dat is geen geringe, die men uit dit werk kan trekken is dat elke staatsburger attent dient te zijn op elke vorm van machtsmisbruik en intimidatie en op het niet kritische en alert functioneren van het parlement.

Resumerend: een boek dat een interessante couleur locale van de opkomst van het Italiaanse fascisme geeft en dat, na behandeling van het fascisme door de docent, ook voor VWO leerlingen lezenswaard is.

P. van Hees

R. Reinsma, *Van Goor's Woordenboek der Vaderlandse Geschiedenis*. Van Goor, Den Haag 1973. f 29,50, 464 pp.

De samensteller heeft naast zaken, personen en plaatsen uit de Nederlandse geschiedenis ook de kunstgeschiedenis, het toneel, de muziek en de letterkunde in zijn opzet betrokken. Vanzelfsprekend is ook de Nederlandstalige wereld in België ruimschoots vertegenwoordigd.

Als lexicon geeft Reinsma meer trefwoorden dan Luyckx en Vollmuller's, *Geschiedenis van Nederland en België* (Oosthoek, Utrecht), waarbij opgemerkt dat de opzet van laatstgenoemd werk anders was en de uitwerking der trefwoorden ruimer.

Jammer is dat een literatuuropgave, zowel voor wat betreft de door de samensteller geraadpleegde literatuur als de door de lezer nog verder te raadplegen encyclopedieën en biografische woordenboeken ontbreekt.

Hoewel wij begrip hebben voor het probleem van de uiteindelijke, door de omvang van het boek beperkte keuze, verbaast het ons dat namen als: Wilton, Fentener van Vlissingen, Lutkie, Verolme en A. Cohen ontbreken. Dit vooral gezien tegen het licht van wel opgenomen namen. Waar de samensteller ook in leven zijnde personen opgenomen heeft, verrast het ontbreken van politici als P. de Jong en J. den Uyl te meer. Ook zijn begrippen als: trafieken, Comité van Waakzaamheid (Eenheid door Democratie wèl) en Nationale Unie niet te vinden. De spelling van de naam van de Vlaamse historicus P. Frédéric, moet luiden: Fredericq.

Men zal echter toch meer verrast zijn door wat men wel vinden kan en waar geld voor een encyclopedie ontbreekt of waar men voor gebruik in de klas een handig naslagwerkje zoekt, daar voorziet dit woordenboek zeker in een behoefte.

P. van Hees

Dr. Bas de Gaay Fortman, *Derde wereld in beweging, bericht uit Zambia*. Wereldvenster, Baarn 1972, f 12,50, 101 pp.

In dit boekje begint de schrijver een aantal vragen te stellen, die ons medias in res brengen: Waarom Portugal zijn koloniale politiek in Afrika niet opgeeft, de blanken in Zuidafrika en Rhodesia hun wil opleggen aan de veel grotere groep inheemsen, de westerse grootmachten blijkbaar niet in de toekomst van zuidelijk Afrika geïnteresseerd zijn. In de voormalige Britse kolonie Noord-Rhodesia, onafhankelijk sedert 1963 als Zambia, heeft de auteur gedoceerd van 1967-1971. Zo kon hij zich bezig houden met de geboorte van een staat in dit continent met zijn buitenlandse en binnenlandse problemen (strijd tegen armoede en corruptie, economische ontwikkeling, vormen van christendom en humanistische stromingen). Met de president Kaunda deelt hij een strikt neutrale politiek, vooral t.o.v. de grote drie. De problemen als: natievorming, tribalisme, een regering van een zwarte meerderheid zijn wel wat simpel voorgesteld, wat wij van de voorzitter van de P.P.R. enigszins gewend zijn. En toch past ons respect voor zijn ethische bewogenheid, zijn klare taal en de wervende kracht, die dit boek siert.

Dr. G.J. van der Poll.

Mensen en Machten

Thematische leergang geschiedenis
voor vwo, havo en mavo

A. Adang, Dr. F.E.M. Vercauteren

Zojuist verschenen:

Mensen en Machten 2m (voor mavo)

In dit deel van Mensen en Machten dat bestemd is voor de leerlingen van de tweede klas Mavo-4 en Mavo-3 wordt gepoogd aan de hand van enkele thema's op een voor de leerlingen verstaanbare wijze het cultuurpatroon te schetsen van de zestiende, de zeventiende en de achttiende eeuw, geprojecteerd tegen de achtergrond van onze tijd. Evenals in deel I (brugklas) is gestreefd naar een maximaal rendement van de les door het gebruik van eenvoudige, 'heldere' taal.

Bij het verschijnen van Mensen en Machten I

'Met de brugklasleerling voor ogen is dit eerste deeltje geheel opnieuw geschreven. Het zijn vlotte, begrijpelijke verhalen geworden over het dagelijks leven van de mens in het verleden en over zijn politieke, sociale en culturele activiteiten. De uitvoering en illustraties zijn zeer goed. De hoeveelheid aangeboden stof is echter niet gering. **Ter kennismaking zeer aanbevelen.**'

Ons Mavoblad, 28 maart 1973

De volledige leergang geschiedenis bestaat uit:

Voor de brugklas, deel I — voor vwo/havo, deel 2vh, deel 3vh — voor vwo, deel 4v, deel 5v — voor havo, deel 4h — voor mavo, deel 2m, deel 3m (in voorbereiding).

Presentexemplaren zenden wij u op aanvraag gaarne toe.



Meulenhoff Educatief

Prinsengracht 468, Amsterdam, Postbus 100, tel. 020-235707

THIEME'S UITGAVEN VOOR GESCHIEDENIS EN STAATSINRICHTING

Werkboekje voor geschiedenis auteurs: H.G. Brussee, D.H. Dijkman en W. in 't Veld
bestemming: brugklas m.a.v.o.-h.a.v.o.-v.w.o.
verschijnt: juli 1973

- kenmerken:*
- bevordering zelfwerkzaamheid
 - vele opdrachten en **meer-keuze-vragen**
 - te gebruiken naast elke methode

Strijd en samenwerking



auteurs: H.G. Brussee en W. in 't Veld

opzet en prijs:

voor vierjarige m.a.v.o.-scholen

Deel 1, brugklas m.a.v.o.-h.a.v.o.-v.w.o. tot ca. 1500, 2e druk, f 8,90

Deel 2, klas 2 ca. 1500 - 1800, 2e druk, f 9,25

Deel 3, klas 3 ca. 1800 - heden, 2e druk, f 9,50

Deel 4 - examendeel - de laatste halve eeuw, enkele speciale onderwerpen en beknopte staatsinrichting, 2e druk, f 11,50

voor de driejarige m.a.v.o.-scholen

Deel 1, brugklas tot ca. 1500, 2e druk, f 8,90

Deel 2A, klas 2 ca. 1500 - heden, f 9,25

Deel 4 - examendeel - de laatste halve eeuw, enkele speciale onderwerpen en beknopte staatsinrichting, 2e druk, f 11,50

Alle deeltjes bevatten 70 - 90 bladzijden leerstof, aangevuld met talrijke illustraties, leesstukken, vragen en opdrachten.

Beoordelingen:

"De taal is eenvoudig gehouden en staat op m.a.v.o.-peil. De leesstukken zijn prima gekozen en zullen door de leerlingen met interesse gelezen worden.

Het is een uitstekend leerboek voor de m.a.v.o.-scholen".

(De Mavoschool)

De schrijvers geven goede leesteksten, vragen en opdrachten. Ook hebben zij het peil van onze mavoleerlingen goed aangevoeld en geen overbodige ballast gegeven. Het is een prima leerboek voor de examenkandidaten van onze mavoscholen. (deel 4) (9 Mavoschool)

Strijd en samenwerking

auteurs: Dr. A.C. Niemeijer en W. in 't Veld

bestemming:

Deel 2HV, 2e klas h.a.v.o./v.w.o., f 10,75

Deel 3H, 3e klas h.a.v.o., in voorbereiding

Deel 3V, 3e klas v.w.o., in voorbereiding

Deel 4V, 4e klas v.w.o., in voorbereiding.

Onze eeuw

auteurs: Dr. A.C. Niemeijer en Drs. F.J. Schmit

bestemming: bovenbouw h.a.v.o.-v.w.o.

prijs: geb. f 15,00; 5e druk, 2e oplage

Vaderlandse geschiedenis

auteurs: Dr. A.C. Niemeijer en Drs. F.J. Schmit

bestemming: opleidingsscholen voor onderwijzers en onderwijzeressen.

prijs: geb. f 13,50, 5e druk, 3e oplage

Zo wordt ons land geregeerd

auteur: M.J.H. Schefffer - van der Veen

bestemming: Staatsinrichting voor het m.a.v.o.

prijs: 5e druk, ing. f 6,90

Staatsinrichting

auteurs: Dr. A.C. Niemeijer en Drs. F.J. Schmit

bestemming: h.a.v.o.-top

prijs: f 3,25, 4e druk, 2e oplage

In verband met eventuele klassikale invoering zenden wij op aanvraag aan vakdocenten gaarne een presentemplaar ter kennismaking.

THIEME - ZUTPHEN

Tel. 05750 - 3843* (bij de boekhandel verkrijgbaar)

Geschiedenis voor het mavo



podium van het verleden

E.L.C. Kalle
Br.drs. Hubertus Huybregts
drs. J.S. Wijne
dr. Edesius Boerrigter

In deze geschiedenismethode is de leerstof beperkt tot een aantal met zorg gekozen onderwerpen. Deze worden indringend behandeld, zodat ook de achtergronden van de gebeurtenissen en toestanden duidelijk worden. Stijl en woordkeuze zijn zo eenvoudig mogelijk gehouden.

Serieoverzicht

deel 1a voor de brugklas
(prehistorie, oudheid en middeleeuwen)
3e druk ISBN 90 01 45600 6

deel 1b voor de brugklas
(prehistorie, oudheid en middeleeuwen)
3e druk ISBN 90 01 45650 2

deel 2a voor klas 2 mavo—3
(nieuwe en nieuwste geschiedenis)
1e druk ISBN 90 01 45602 2

deel 2b voor klas 2 mavo—4
(nieuwe geschiedenis)
2e druk ISBN 90 01 45603 0

deel 3 voor klas 3 mavo—4
(nieuwe en nieuwste geschiedenis)
2e druk ISBN 90 01 45604 9

deel 4 voor de examenklassen mavo—3 en 4
(geschiedenis van de laatste halve eeuw)
1e druk ISBN 90 01 45606 5

docentenboek deel 4
1e druk ISBN 90 01 45615 4

In voorbereiding:
docentenboeken 1, 2a, 2b en 3

Verkrijgbaar bij de boekhandel en bij de uitgever,
postbus 567, Groningen.

Bestellingen rechtstreeks aan de uitgever kunnen
zonder berekening van leveringskosten alleen worden
uitgevoerd op naam van een erkende onderwijs-
instantie.



Wolters.Noordhoff

1613 5 73

NOVEM

wereld in wording

OVERZICHT VAN DE METHODE

deel 1 brugklasboek	<i>prehistorie - 1500</i>
------------------------	---------------------------

deel 2 havo - vwo	<i>1500 - 1900</i>
----------------------	--------------------

deel 3 havo - vwo	<i>de twintigste eeuw verschijnt voor de cursus 1973-'74</i>
----------------------	--

deel 4 havo - vwo	<i>van 1919 tot heden</i>
----------------------	---------------------------

van impressionisme tot heden 25 dia's bij deel 4	<i>los verkrijgbaar, apart bruikbaar</i>
---	--

van impressionisme tot heden tekstboek / plaatvel bij de diareeks
--



Van Goor Zonen Den Haag

Postbus 290
telefoon 070-51 1601

EEN NIEUW GESCHIEDENIS- STANDAARDWERK!

VAN GOOR'S
WOORDENBOEK DER
VADERLANDSE GESCHIEDENIS - door dr. R. Reinsma

Ouderen zullen zich het geschiedenis-woordenboek van K. ter Laan nog herinneren, dat vele jaren lang een goed artikel was.

Tot het verouderde, natuurlijk.

Dit nieuwe boek is géén bewerking. Het is door de auteur geheel opnieuw opgezet. Zijn grootste probleem was: de keuze uit het overstelpende materiaal. Hij is geslaagd.

Een groot deel van het materiaal heeft een actuele betekenis.

Namen en feiten uit onze parlementaire geschiedenis bijvoorbeeld.

Veel aandacht is besteed aan de cultuurgeschiedenis, in de breedste zin van het woord.

Natuurlijk vinden wij daarnaast ook de slag bij Nieuwpoort, koning-stadhouder Willem en de Vierde Engelse Zeeoorlog.

Mèt de jaartallen — toch belangrijk, nu veel hiervan niet meer tot de schoolleerstof behoort.

Een veelzijdig, uiterst nuttig boek voor:

- * *Leraren en studenten*, als handig naslagwerk
- * *Scholieren*, voor oriëntering, aanvulling van lesstof, voor werkstukken en "taken" onmisbaar
- * *Schoolbibliotheken*, een vanzelfsprekendheid
- * *En voor iedere burger*, die zonder al te diepgaande studie snel en goed geïnformeerd wil zijn over de achtergronden van het gebeuren in zijn eigen bewogen maatschappij (denk aan Drees en Romme, Lieftinck en Van Mook, aan de onderwijswetten en de vakbonden)

Merkwaardig

In zo'n schijnbaar "zakelijk" boek kan men ook nog uren lang geboeid zitten lezen. Dan gaan er werelden open. Op elk der 450 pagina's, voor niet meer dan f 29,50. De naam van de bekende historicus Riemer Reinsma moge hiervoor borg staan.



Van Goor Zonen Den Haag

Postbus 290
telefoon 070 - 51 26 01

fibula van dishoeck



fibula juniorreeks

*Historisch verantwoorde en prettig
leesbare boekjes voor jonge mensen
van 11 tot 15 jaar*

Paperback f 5,90 per deel



G. L. Proctor, De Vikingen
E. J. Sheppard, Oud Egypte
N. Mitchison, Alexander de Grote
E. J. Sheppard, Oud Athene
E. Murphy, Koning naar het schavot
Dr. H. J. M. Claessen, Ontdekkingsreizen
Dr. K. Sprey, Hannibal
Drs. Ingrid W. L. Moerman, Kastelen en hun bewoners
Dr. C. M. Schulten, De vloot van De Ruyter
D. W. Mack, Lenin
J. W. Barrett, Het oude China
Aleld van de Bunt, Karel de Grote
Dr. H. J. M. Claessen, De Inca's
Jane Dorner, De Azteken
E. J. Sheppard, Babylon en Jeruzalem
Dr. J. Verseput, De eerste wereldoorlog
Dr. Mr. C. W. van Voorst van Beest, De pelgrimstochten
Dr. Sophie Ramondt, De Romeinen

geschiedenis en cultuur paperbacks

*Boeiende boeken voor de middelbare
scholier en ouderen, waarin dieper
op de zaken wordt ingegaan.*

Prijs: f 9,90 per deel. De pyramiden
van Egypte f 19,90

Bob Tadema Sporry, De pyramiden van Egypte
De geschiedenis van China
Jaap ter Haar, De Franse revolutie
De grote sagen van de donkere middeleeuwen
De geschiedenis van Noord-Amerika
De geschiedenis van Rusland
Napoleon
Koning Arthur
Jaap ter Haar en Dr. K. Sprey, Het Romeinse Keizerrijk
Dr. Sophie Ramondt, Mythen en sagen van de Griekse
wereld
Mary McGregor, De geschiedenis van Griekenland
Dr. J. Buitkamp, De geschiedenis van Israël, 2de druk
Verkrijgbaar in de boekhandel

COMMISSIES

DIDAKTIEKKOMMISSIE

A.P. DIJKSTRA, *voorzitter*, H. Mesdagstraat 1, Meppel, tel. 05520-52559.
MEJ. C.C.A. BRIET, *secretaresse*, Buurtweg 56, Ederveen, tel. 08387-1944
A.C.E. JANSE, *penningmeester*, Oranjelaan 13, Castricum, tel. 02518-53548, postrekening 1561752
t.n.v. de penningmeester Didaktiekcommissie V.G.N.
J. BROUWER, Elst (Gld).
P.H.F. GIELES, 's-Hertogenbosch.
C.J. LEIJH, 's-Gravenhage.
L.G. DALHUISEN, Warmond.
J.G. TOEBES, Nijmegen.

COMMISSIE POSTACADEMIALE VORMING

DRS. H.W. TIMMER, Cordell Hullplaats 61, Rotterdam, tel. 010-214865, *voorzitter*
DRS. K. VAN DIJK, Spechtstraat 7, Zwijndrecht, tel. 01850-25843, *1e vice-voorzitter*, beleid colleges.
DRS. J.H. VINK, Delflandstraat 69, Nootdorp, tel. 01731-9299, *2e vice-voorzitter*, conferenties.
P.W. BROUWER, Esdoornlaan 1, Rotterdam, *1e secretaris*
J.G. KIKKERT, Karekietlaan 12, Oostvoorne, tel. 01885-2926, *2e secretaris*, organisatie colleges.
W. BACHMAN, Veld en Beemd 65, Krimpen a/d IJssel, tel. 01807-5429, *penningmeester*, postrekening 527314 t.n.v. penningmeester Commissie Postacademiale Vorming der V.G.N. te Krimpen a/d IJssel
DR. J. SWART, Lindenlaan 40, Assen, tel. 05920-14591, *portefeuilles*.

AFDELINGEN

De organisatie van de postacademiale colleges in de diverse plaatsen is in handen van de besturen van de V.G.N.-afdelingen.

De adressen van de *afdelingssecretariaten* zijn:

Alkmaar:	Lindenlaan 12, Bergen N.H.	Haarlem:	Noorderdreef 160, Vennep.
Arnhem:	Kinkelenburglaan 2.	Heerlen:	Leenderkapelweg 27, Schaesberg.
Amsterdam:	de Savornin Lohmanlaan 5, Amstelveen.	Hengelo:	Th. de Keyserstraat 276, Enschede.
Den Bosch:	Philips de Tweedestr. 51.	Leeuwarden:	Gerard ter Borchstraat 19.
Breda:	Bavelselaan 224.	Maastricht:	Passementsmakersdreef 30.
Eindhoven:	Kruisakker 76.	Rotterdam:	Kamperfoelielaan 15, Oostvoorne.
Goes:	Molenwater 65, Middelburg	Utrecht:	J.F. Kennedylaan 131, Woudenberg.
Groningen:	Kamperfoelieweg 42, Paterswolde.	Venlo:	Groenstraat 244.
Den Haag:	Lindenstraat 22, 's-Gravensande.	Zutphen:	Gerstekamp 12, Warnsveld.
		Zwolle:	Stevinstraat 9, Kampen.

MAVOCOMMISSIE

A.L. VERHOOG, *voorzitter*, Drakenstein 8, Leiderdorp, tel. 01710-41127.
C.S. RUTSEN, *secretaris*, Kerspelstraat 59, Mijdrecht, tel. 02979-4017.
P. DOVES, Zaandam.
P.G. RUYS, Bussum.

COMMISSIE PEDAGOGISCHE AKADEMIES (PEDAK)

L.W. BOOGERT, *voorzitter*, Wielengahof, Delft, tel. 015-563034.
A.J. KAARSEMAKER, *secretaris*, Schepenenlaan 210, Middelburg, tel. 01180-3661.
DRS. D.J. NOORDAM, *penningmeester*, Jan Vethkade 50, Dordrecht, tel. 01850-37781.
P.W. BROUWER, Capelle aan de IJssel.
BR. EMILIUS GORDIJN, 's-Gravenhage.



DICHTERBIJ

een thematische methode met op elkaar afgestemde series van studie- en werkmateriaal voor geschiedenis en staatsinrichting.

Redactie: C.M.H. Bosch en drs. H.G. Leih.

I. DICHTERBIJ – EEN HALVE EEUW DICHTERBIJ

boekjes met een uiteenzetting en een literatuurdocumentatie over een thema uit de prehistorie tot uit de eigen tijd;

Bronnen van onze geschiedenis; Toetanchamon en zijn tijd; Terpen; Romeinse keizersmunten; De Romeinse staat en het christendom; Islamitische kunst; Stad en platteland in de middeleeuwen; De middeleeuwse Friese vrijheid; Johanniters, Tempeliers, Duitse Orde; De Moderne Devotie; Michelangelo; Rubens; Naspel op Munster; Onze pruikentijd; George Washington; Revolutie, ideaal en verwachting; Vrije vrouwen; Nederlanders overzee; De Katholieke Emancipatie; Marx; Gladstone en Disraeli; Antisemitisme*; Rusland op weg naar de Revolutie; De Rechtse Coalitie; Duitsland onder Wilhelm II; De emancipatie van de arbeidersklasse in Nederland*; De Europese Idee; John Bull en Europa; Van Wilson tot Nixon; Nederland bezet gebied; Van Rosa Luxemburg tot Stauffenberg; Fascisme; Van Pétain tot De Gaulle; De Koude Oorlog*; De Nederlandse politieke partijen.

Binnenkort komen uit: **Jan Compagnie; De Internationales; Zionisme.**

Een * wil zeggen dat het deeltje komend cursusjaar gepubliceerd wordt.

Meer deeltjes zijn in voorbereiding.

II. TEKSTEN DICHTERBIJ

boekjes met teksten die betrekking hebben op thema's uit serie I.

III. SPIEGEL HISTORIAEL DICHTERBIJ

overdrukken van artikelen uit het maandblad Spiegel Historiael, die aansluiten op thema's uit serie I.

IV. BEELDEN DICHTERBIJ

dia's, mappen met illustratief materiaal, klankbeelden die betrekking hebben op thema's uit serie I.

Aanvullende informatie voor de leraar. Bij het boekje "Bronnen van onze geschiedenis", dat als het Inleidend deeltje op de series gezien kan worden, is apart een "Aanvullende informatie voor de leraar" uitgegeven. Hierin staan o.m.: een uiteenzetting over de opzet van de DICHTERBIJ-series; aanwijzingen hoe het boekje gebruikt kan worden; vragen en opdrachten; suggesties hoe leerlingen het best een werkstuk of een scriptie op kunnen zetten.

Ook een aantal andere DICHTERBIJ-deeltjes hebben een bijlage met een "Aanvullende informatie voor de leraar", waarin vragen, opdrachten en studie-suggesties gegeven worden. Het is de bedoeling dat op den duur bij elk deeltje zo'n bijlage verschijnen zal.

Een uitvoerig prospectus kunt u vragen bij



KOK KAMPEN

